

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Stavovi učenika španjolskog kao stranog jezika u gimnaziji o suradničkom učenju

Studentica:
Julia Katarina Kramberger

Mentorice:
dr. sc. Mirjana Polić Bobić
dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 9. rujna 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Actitudes hacia el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de español como lengua extranjera en institutos

Nombre y apellido del estudiante:

Julia Katarina Kramberger

Nombre y apellido del tutor:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 9 de septiembre de 2017

Resumen

En el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras son muy importantes la autonomía del alumno y su participación activa en clase. Ambas las fomenta el aprendizaje cooperativo, una de las dinámicas docentes que se basa en el trabajo de varios alumnos que juntos resuelven un problema. Con esta dinámica, se produce la interacción entre los alumnos en la lengua meta, que promueve el mismo aprendizaje. Además del progreso en el conocimiento de la lengua, el trabajo cooperativo aporta otros beneficios a los alumnos, como el desarrollo de relaciones interpersonales, tolerancia y responsabilidad y la preparación para el futuro trabajo en equipo.

En esta tesina se presentan los elementos clave del aprendizaje cooperativo y se exponen los resultados de la investigación y se averiguan las actitudes de los alumnos hacia este tipo de trabajo en dos institutos de Zagreb. Los resultados muestran que las profesoras en ambos institutos utilizan un tipo de aprendizaje en grupos más sencillo, y no el aprendizaje cooperativo propiamente dicho. Asimismo, los alumnos están muy satisfechos con este tipo de trabajo, lo consideran muy útil para su conocimiento del español y estiman que libremente pueden expresarse delante de sus compañeros sin ansiedad alguna. Generalmente, la investigación muestra que los alumnos tienen actitudes muy positivas hacia el trabajo en grupo en las clases de español, que puede servir a los docentes como motivación para utilizar esta dinámica en sus futuras clases.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje en grupos, español como lengua extranjera, interacción directa, actitudes, factores afectivos en la enseñanza

Sažetak

U procesu učenja stranog jezika vrlo je važno da učenik samostalno i aktivno sudjeluje u nastavi i da se sam zauzima za svoje učenje. Tome pridonosi suradnički način učenja na nastavi jer učenici zajedno pokušavaju riješiti problem koji im je zadan. Pritom je za napredak u učenju najvažnija interakcija na ciljnom jeziku koja se uspostavlja među članovima grupe ili para. Smatra se da na satovima stranoga jezika suradničko učenje osim poboljšanja poznavanja jezika donosi mnoge dobrobiti pojedincima, poput razvijanja međuljudskih odnosa, tolerancije i osjećaja odgovornosti kod učenika te osposobljavanje za timski rad u budućnosti.

U ovome se radu predstavljaju najvažniji elementi i uvjeti suradničkog učenja. Osim toga predstavlja se istraživanje provedeno u dvije zagrebačke gimnazije kojim se ispituju učenički

stavovi o ovom načinu rada na satu španjolskog kao stranog jezika. Rezultati upitnika pokazuju da u praksi profesorice ovih dviju gimnazija ne primjenjuju suradničko učenje u pravom smislu riječi, već jedan prilagođeni, jednostavniji oblik rada u grupama. S druge strane, učenici su iznimno zadovoljni ovim načinom rada, smatraju ga vrlo korisnim za svoje poznavanje španjolskog jezika i iznose da se slobodno mogu izraziti pred članovima svoje grupe te da ne osjećaju strah prilikom ovakvog tipa rada. Općenito, istraživanje pokazuje da učenici imaju vrlo pozitivne stavove o radu u grupama na satu španjolskog jezika, što daje poticaj nastavnicima za buduće korištenje ove tehnike u praksi.

Ključne riječi: suradnički rad, suradničko učenje, španjolski kao strani jezik, stavovi, afektivni faktori u nastavi

Índice

1. Introducción	1
2. Aprendizaje cooperativo	3
2.1. Trabajo cooperativo	3
2.2. Organización del aprendizaje cooperativo y sus ventajas	7
2.3. Papel del profesor	12
3. Gestión del trabajo en grupos	15
3.1. Grupo o equipo	15
3.2. Organización de una pareja o un grupo en clase y relaciones entre sus miembros	17
3.3. Dimensiones afectivas relacionadas con el trabajo cooperativo	21
4. Investigaciones existentes de las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en grupos y el trabajo cooperativo	26
5. Investigación de las actitudes de los alumnos hacia el trabajo cooperativo en los institutos	29
5. 1. Objetivos e hipótesis	29
5. 2. Participantes en la investigación	30
5. 3. Descripción del instrumento y el procedimiento de la investigación	34
5. 4. Resultados	35
5. 4. 1. El trabajo cooperativo	35
5. 4. 2. Actitudes hacia la utilidad del trabajo en grupos	40
5. 4. 3. Preferencia del trabajo en grupos en actividades de producción de la lengua	42
5. 4. 4. Preferencia del trabajo en grupos o individual	43
5. 4. 5. Algunos factores afectivos relacionados con el trabajo en grupo	46
5. 4. 6. Relaciones entre los miembros del grupo como consecuencia de la división desigual del trabajo	49
5. 4. 7. Importancia de relaciones interpersonales dentro del grupo	53
5. 4. 8. La confianza entre los alumnos	54
5. 5. Discusión	56

6. Conclusión	63
Lista de gráficos	65
Lista de tablas	66
Bibliografía	67
Apéndice - cuestionario	71

1. Introducción

La cooperación es una de las destrezas más importantes en el mundo contemporáneo, ya que hoy en día las personas de un mundo laboral pueden resolver sus problemas solamente trabajando en equipo con otros. Por esta razón se promueve enseñarles a niños de edad escolar cómo trabajar de manera cooperativa para prepararlos para el futuro laboral. Por otro lado, la cooperación no se aprende en clase solamente para su uso en el futuro, sino también para aumentar el aprendizaje mismo.

Se recomienda el uso del aprendizaje cooperativo, junto con otras dinámicas, en clases de lengua extranjera, ya que aporta muchos beneficios al aprendizaje, que se centra en el trabajo cooperativo de varias personas en grupos para la maximización del aprendizaje de cada una (Johnson *et al.*, 1999). En realidad, cada alumno trabaja para obtener un resultado que sea favorable para él mismo, pero también para todos los demás de su grupo cooperativo que tienen el mismo objetivo. Es decir, todos tienen que trabajar juntos, sentir su propia responsabilidad hacia los demás pero también tener la confianza de depender del trabajo de otros (Johnson y Johnson, 2014).

El aprendizaje cooperativo empieza utilizarse en el siglo XVIII en Inglaterra y después, a principios del s. XX se populariza en los EE.UU., de donde se distribuye por el mundo. Su utilización culmina en la segunda mitad del siglo XX. Hoy en día, se le conoce bajo varios nombres: *Cooperative Learning* o aprendizaje cooperativo, *Team Learning* o aprendizaje en equipo, *Group Investigation* o grupo de investigación, *Jigsaw* o rompecabezas o puzzle, etc. Los investigadores más importantes de este tipo de trabajo son los estadounidenses D. W. Johnson y R. T. Johnson, quienes son los autores del Centro de aprendizaje cooperativo (*The Cooperative Learning Center*). Asimismo, hay que mencionar a S. G. McCafferty, S. Kagan, y R. Slavin, también de los EE.UU. (Cassany, 2009).

El aprendizaje cooperativo toma en cuenta la personalidad de cada persona y le permite proyectarla en la lengua extranjera ofreciéndole la oportunidad de aportar sus ideas a un grupo de compañeros. De esta manera el alumno no solamente trata de aprender la lengua y comunicarse en ella, sino también desarrolla sus habilidades sociales y a la vez se siente satisfecho. Este tipo de trabajo posibilita realizar enfoques comunicativos, como por ejemplo el enfoque por tareas, aprovechándose de la interacción directa que se produce entre los alumnos (Cassany, 2009).

Asimismo, hay que mencionar la diferencia importante que se establece entre el trabajo cooperativo, competitivo e individual en el aula moderna. Está claro que ninguna de las dinámicas es completamente perfecta ni está completamente equivocada, sino que es importante crear una clase equilibrada, adaptada a los alumnos. En circunstancias ideales los alumnos saben cómo trabajar solos, aprenden a interactuar y cooperar con sus compañeros, pero también a veces compiten de manera relajada para divertirse (Johnson y Johnson, 2014). En esta tesina se explica el trabajo cooperativo y se presenta como una dinámica muy buena para emplear en clases de lengua, ya que al mismo tiempo influye positivamente en varios campos de la personalidad de los estudiantes. También, se explican los beneficios de este tipo de trabajo, se compara con otras dinámicas, se expone el rol del profesor, la manera de organizar los grupos y las relaciones interpersonales que surgen entre los alumnos trabajando en equipos.

Es importante añadir que en la práctica docente no es posible siempre emplear grupos completamente cooperativos, lo que depende de varios factores, entre los cuales están el programa escolar, el tiempo disponible, el número y las destrezas de los alumnos, etc. Por esta razón, en la tesina se distingue el trabajo o aprendizaje cooperativo, explicado en detalle en el texto siguiente, y el trabajo o aprendizaje en grupo o parejas, como una dinámica más general y que necesariamente no reúne todas las características del aprendizaje cooperativo.

Finalmente, se exponen los resultados de una investigación llevada a cabo en dos institutos croatas. La investigación presentada cuenta con respuestas de más de 120 alumnos a un cuestionario con el cual se intenta averiguar las actitudes de los alumnos hacia varios elementos del trabajo en grupos en clase de español como lengua extranjera. Se intenta averiguar si en práctica los alumnos trabajan en grupos verdaderamente cooperativos, si les gusta el trabajo en grupos en general, si lo consideran útil para su conocimiento del español y finalmente qué tipos de relaciones interpersonales se forman cuando trabajan en grupo.

2. Aprendizaje cooperativo

El ser humano es en esencia un ser social que no puede existir en aislamiento de otra gente. De la misma manera, no le es posible lograr ciertos objetivos sin la ayuda de los demás. Justamente por esta razón surge la necesidad de colaborar y de formar grupos en los que cada individuo puede ayudar a los demás con su conocimiento y sus habilidades. Asimismo, lo importante es ver el objetivo común de todo el grupo como un objetivo propio, para alcanzarlo y para contribuir con sus pericias al proceso de lograrlo de una manera cooperativa. En clase, la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular la enseñanza de español como lengua extranjera, puede valerse de este mismo fenómeno.

Hoy en día, la característica clave de un aprendiente de lengua debería ser su autonomía. En realidad, se trata de promover la autonomía en los alumnos para que sean conscientes de su propio sistema de aprendizaje y para que activen sus estrategias de aprendizaje (Giovannini, 1994). De este modo, los alumnos desarrollan su conocimiento de la lengua y se dan cuenta de su propio estilo de aprenderla de una manera eficiente (Giovannini, 1994). Un alumno autónomo es el alumno que ha desarrollado las costumbres asociadas con el aprendizaje autónomo y que tiene la oportunidad de decidir libremente sobre el tema enseñado y aportar opiniones acerca de los materiales y métodos utilizados en clase (Benson y Lor, 1998). En otras palabras, cualquier aprendiente de lengua extranjera que quiere ser competente y ver el progreso de su aprendizaje tiene que apoderarse de su aprendizaje, encontrar la mejor manera de mejorar y hacerlo todo de manera independiente y eficaz. Uno de los elementos del aprendizaje autónomo es precisamente el desarrollo de la cooperación y de la capacidad general de trabajar en un grupo de estudio.

Finalmente, hay que destacar que la manera ideal de aprender una lengua es a través de la práctica interactiva, o más bien, como lo explica sencillamente Martínez Agudo (2003:140): “Por regla general, el aprendizaje lingüístico supone un proceso creativo, dinámico e interactivo.” Justamente esta interacción se establece en un trabajo en grupos, y con un trabajo cooperativo los alumnos interactúan de manera positiva y establecen relaciones entre sí, desarrollando de este modo varias competencias sociales, y no solamente lingüísticas.

2.1. Trabajo cooperativo

Para poder hablar del aprendizaje y la enseñanza cooperativa, antes de todo hay que explicar lo que es el trabajo cooperativo y cómo se distingue de cualquier trabajo en grupo y aún más del trabajo competitivo. O, más bien, como dice Turrión Borralló (2013:63): “No hay que confundir

el aprendizaje cooperativo con otras formas de aprendizaje grupal, ya que un aprendizaje en grupo no tiene por qué ser un aprendizaje cooperativo.”

Como también destacan Johnson y Johnson (1999), no cada trabajo en grupo tiene que ser cooperativo, ya que existen distintos tipos de grupos: en algunos se establece un clima en el que los alumnos aprenden con mayor facilidad y en otros el aprendizaje de los alumnos es restringido por un ambiente de desacuerdo y descontento. La cooperación es la característica distintiva que establece unas relaciones productivas dentro de un grupo. Asimismo, hay que señalar que al referirse a la palabra “cooperación” no basta con tener alumnos sentados juntos, hablando mientras están haciendo sus tareas individualmente, ni tampoco con tener un grupo de estudiantes con un proyecto común en que solamente unos llevan a cabo el trabajo y después ayudan a los demás (Smith, 1996). Más bien al contrario, un grupo cooperativo tiene que basarse en una interdependencia positiva entre los miembros, que además de esto, tienen que tener un entendimiento claro sobre sus responsabilidades y que solamente a través de colaboración mutua obtendrán los resultados deseados (Smith, 1996).

Según Johnson y Johnson (1991, en Gelabert, 2014:1), “el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”. Justamente con un trabajo cooperativo, en el que los alumnos no solo aprenden unos de los otros, sino también enseñan a los demás, se establece un aprendizaje activo y dinámico y el entendimiento de los materiales trabajados es mucho más profundo.

Aunque ya se establecen las primeras formas de aprendizaje cooperativo en la primera mitad del siglo XX, este tipo de aprendizaje culmina en los años 80 y 90 del mismo siglo. En la segunda mitad del siglo, el tema más explorado en este ámbito es la eficiencia del aprendizaje cooperativo. Es decir, uno de los trabajos más importantes y extensos es el de Johnson y Johnson del año 1989, en el que se confirmó que en más del 50 % de los casos el aprendizaje cooperativo producía mejores resultados que el aprendizaje tradicional y, además, que tenía un efecto beneficioso al desarrollo de las relaciones sociales entre los alumnos (Bognar, 2006). Justamente por esa razón, cada profesor debe tener en cuenta las diferentes ventajas e inconvenientes que se producen al utilizar varias dinámicas en clase y debe preparar los materiales y actividades adecuadamente para obtener el objetivo deseado. Asimismo, no solamente hay que pensar en los objetivos de la materia que se enseña sino también en otros aspectos que la enseñanza puede ofrecer, como el desarrollo de la inteligencia emotiva, las relaciones interpersonales, la improvisación, etc. En una

sociedad moderna, estos son los requisitos más deseados, y pueden ser logrados a través del aprendizaje cooperativo que se utiliza cada vez más en las últimas décadas (Turrión Borralló, 2013).

Las finalidades universales del trabajo cooperativo, además de la promoción de la cooperación de los estudiantes dentro de un grupo, serían el apoyo de la tolerancia y la integración de diferentes grupos entre sí y el desarrollo de una enseñanza creativa basada en habilidades y no en hechos y contenidos memorizados (Gelabert, 2014). En una situación ideal, todos los alumnos pueden aprender estudiar y trabajar individualmente o en grupos, ya sea colaborando, ya compitiendo. Es decir, que existen tres tipos básicos de organizar la enseñanza, y son la enseñanza individual, cooperativa y competitiva (Johnson y Johnson, 2017). Sin embargo, hay que analizar bien las situaciones en que puede utilizarse cada de las dinámicas indicadas. Aunque se pretende diferenciar en esta tesina el trabajo cooperativo de otras formas de trabajo en grupos, podrá verse a continuación que no siempre puede establecerse una separación completa, especialmente en la práctica.

En un aprendizaje competitivo, como ya se ha mencionado, los alumnos trabajan juntos en grupos para maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros. En un aprendizaje competitivo, los alumnos trabajan de una manera adversaria para obtener buenos resultados o buenas notas que solamente reciben los mejores. Aprendiendo y trabajando individualmente, cada alumno trabaja solo para obtener resultados que no dependen de los resultados de sus compañeros (Johnson, Johnson y Smith, 2013). Hablando de aprendizaje competitivo e individual, hay que nombrar algunas de sus cualidades.

Por un lado, el aprendizaje competitivo puede ser muy motivador para los que ganan y logran el objetivo. Sin embargo, para los alumnos que siempre pierden, este tipo de aprendizaje les produce ansiedad y con el tiempo se rinden. Además, este tipo de aprendizaje crea una atmósfera agresiva en el aula que le hace imposible al profesor manejar la clase. Por otro lado, el trabajo individual es el más utilizado en las aulas y en realidad les conviene a muchos alumnos, pero, como ya se ha mencionado, la enseñanza escolar no sirve solo para aprender los materiales y la materia en cuestión, sino también para obtener las diversas aptitudes y capacidades que se buscan en el mercado laboral moderno (Bognar, 2006). Asimismo, hay que repetir y destacar que no todo trabajo en grupo o pareja puede equivaler a un trabajo cooperativo. Es decir, muchos profesores instruyen a los alumnos a que trabajen una actividad comúnmente, pero no les explica cómo hacerlo y por qué.

En muchos casos, los alumnos solamente tienen que conversar un poco más sobre el tema que se ha trabajado anteriormente, pero sin pautas claras, ellos no saben cómo hacerlo y tampoco ven el sentido de llevarlo a cabo. Especialmente en las clases de lenguas extranjeras en muchos casos trabajar en grupos significa que los alumnos tienen que resolver algún ejercicio propuesto por el profesor. Sin embargo, como no les da roles establecidos dentro de un grupo, los alumnos que saben mejor la materia o simplemente tienen más confianza en sí mismos van a hacer la mayoría del trabajo (Kagan, 2013).

Para esta tesina es muy importante mencionar que el trabajo cooperativo tiene un lugar muy destacado en la enseñanza de lenguas, ya que se utiliza muchísimo en clases de idiomas y tiene el nombre de Aprendizaje Cooperativo de la Lengua que forma parte de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, como lo menciona Marcos García (2009). El trabajo cooperativo como método de enseñanza puede utilizarse para el aprendizaje de una lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera porque el aducto (*input*) y el educto (*output*) se producen de una manera espontánea, natural y realista (Trujillo Sáez, 2002). Para la adquisición de lenguas extranjeras es muy importante que el alumno esté expuesto a una muestra de lengua suficiente para que pueda producir sus propias muestras de la misma lengua (Trujillo Sáez, 2002). Puede ser que la manera cooperativa de trabajar en clase sea ideal para la enseñanza de la lengua extranjera, como lo describen Cerdà Vallès y Querol Julián (2014:21): “Es de especial interés el carácter social del aprendizaje cooperativo, aquí se aprende en grupo a partir de una interacción interdependiente que exige a todos los miembros asumir unas funciones para el logro de una meta. El principal procedimiento para el aprendizaje es la comunicación y por lo tanto el lenguaje.”

Es decir, practicando con los compañeros de manera interactiva, los alumnos producen muestras de lengua que a los demás les sirven como aducto. En cambio, ellos procesan este aducto y de esta manera desarrollan sus propias muestras de lengua que producen activamente de forma oral o escrita. Como el ambiente formado por la cooperación es positivo y tranquilo, los alumnos se sienten más o menos seguros de hablar con sus compañeros en la lengua meta porque saben que el objetivo deseado podrá conseguirse solamente a través del apoyo mutuo y de la participación de todos.

De lo mencionado está claro que la enseñanza cooperativa no solo aumenta la motivación y forma un ambiente optimista en el aula, sino que también posibilita trabajar los contenidos lingüísticos y funciones comunicativas de manera interactiva parecida a la interacción en situaciones reales.

Además, los alumnos trabajando en parejas y grupos adquieren la lengua de una manera natural, pero a través de actividades bien estructuradas con objetivos claros (Marcos García, 2009). Aunque es cierto que el trabajo en grupos es bueno para la interacción oral en la clase de lengua como lo destacan Cerdà Vallès y Querol Julián (2014), hay aplicaciones de este tipo de enseñanza para las destrezas de comprensión de lectura y de expresión escrita o para el aprendizaje de gramática y vocabulario (Marcos García, 2009).

2.2. Organización del aprendizaje cooperativo y sus ventajas

Como todos los tipos de aprendizaje, el trabajo cooperativo en grupos y parejas debe tener una propuesta metodológica clara, el profesor debe conocer sus ventajas e inconvenientes y tiene que saber utilizarlo en momentos y situaciones adecuadas. El profesor es el regidor de la clase, y aunque a veces solamente tenga un rol de observador, siempre tiene que saber cómo y por qué está organizando la clase de una manera concreta. Además, durante la clase hay que tener siempre en cuenta qué tipo de dinámica es la mejor para una actividad determinada y cuáles son sus beneficios. Es decir, hay que analizar bien si el trabajo plenario, individual o grupal, ya sea cooperativo, ya competitivo, es el mejor tipo de trabajo para un determinado tipo de actividad. Lo que el trabajo cooperativo ofrece es practicar la cohesión de los estudiantes y establecer entre ellos relaciones positivas.

Lo que es muy importante conocer son los cuatro principios básicos del trabajo cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación equilibrada y la interacción simultánea. Se trata de cuatro fundamentos que introduce Kagan (2013) y que aseguran la realización adecuada del trabajo cooperativo, o sea, que todos los alumnos tienen la oportunidad de participar y que están del mismo lado. Gracias a la interdependencia positiva, todos los alumnos se ayudan entre sí porque saben que el éxito del uno significa el éxito para todos. En cuanto a la responsabilidad individual, hay que destacar que en este tipo de trabajo cada alumno siente que tiene una obligación con la que tiene que cumplir y que los demás dependen de él. Con la participación equilibrada se asegura que todos los alumnos tengan la oportunidad de expresar su opinión y aportar su parte del trabajo. Finalmente, al contrario que el trabajo individual en que un alumno expone su idea o responde a la pregunta del profesor mientras los demás escuchan, con el principio de la interacción simultánea se posibilita que en un trabajo cooperativo los alumnos se comuniquen entre sí y aprovechen de todo el tiempo disponible para interactuar (Kagan, 2013).

A través del aprendizaje cooperativo los alumnos aprenden lo que significa trabajar en equipo y desarrollan las capacidades de organizar bien su aprendizaje, de aprender a explicar y ayudar a los demás, de saber cómo ser fiables y a la vez depender de otra gente y, al final, de saber cómo interactuar de manera educada. Estas capacidades surgen de la organización buena del trabajo cooperativo, que según Jensen (2003) se compone de cinco elementos: a) la interdependencia positiva; b) la interacción directa; c) la responsabilidad individual; d) las habilidades de cooperación y e) el procesamiento grupal. Estos cinco elementos se parecen mucho a los cuatro elementos anteriores mencionados con la diferencia de no destacar la participación equilibrada, sino que se mencionan otros dos elementos. Es decir, son muy importantes las habilidades de cooperación, de las que depende todo el procedimiento y el profesor puede enseñarles a los alumnos. Se trata de desarrollar un lenguaje no verbal positivo y las habilidades de compartir sentimientos, aportar ideas y evaluarse a sí mismos y a los demás. Además, se menciona el elemento del procesamiento grupal, que se refiere a la capacidad de procesar el entendimiento de la materia y lo aprendido en la actividad y es una manera de concluir la clase resumiendo lo que se ha trabajado.

En la clase ha de haber un ambiente positivo, optimista y motivador para que todos los elementos anteriores puedan realizarse. En este tipo de atmósfera se establece una tolerancia e interacción entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor, que favorece el intercambio y la retención de informaciones (Romić, 2002, en Kadum-Bošnjak, 2012). Se propone que el trabajo cooperativo estimula un comportamiento altruista en los alumnos, o sea, que los alumnos aprenden a ayudarse mutuamente y que se sienten más aceptados por la clase que en otros tipos de aprendizaje (Sharan, 1980). Una de las características clave del aprendizaje cooperativo es justamente el proceso en el cual los alumnos enseñan la materia unos a otros. En este procedimiento los alumnos que tienen menos éxito en la escuela aprenden más que en otros tipos de aprendizaje, porque tienen que dominar la materia para poder explicarla a los demás y porque saben que sus compañeros dependen de ellos (Čudina-Obradović y Težak, 1995).

En cuanto a llevar a cabo las actividades cooperativas, estas parecen tener objetivos mejor realizados cuando todos los miembros del grupo tienen sus papeles y funciones evidentemente definidos y cuando la organización del tiempo y el procedimiento de llevar a cabo la actividad son explicados claramente (Koenig, 2010). También, hay que destacar que la cooperación de los alumnos en la clase como un tipo de trabajo no es solamente beneficioso en actividades de repaso y práctica, sino también en la introducción del material nuevo (Kadum-Bošnjak, 2012).

Para que el proceso del trabajo cooperativo tenga resultados positivos, Jensen (2003) propone diez pasos que el profesor tiene que seguir:

- 1) contenido: el profesor establece objetivos claros y crea una atmósfera de interés y motivación;
- 2) explicación de la actividad: el profesor explícitamente presenta sus expectativas y les da a los alumnos pautas sencillas y claras sobre cómo llevar a cabo la actividad;
- 3) el “momento” mismo: los alumnos reflexionan sobre el asunto y el profesor comprueba si tienen preguntas;
- 4) orientar hacia la cooperación: el profesor describe y muestra las habilidades sociales que quiere que los alumnos desarrollen, les explica las reglas de la actividad y les da a todos roles preestablecidos;
- 5) comienzo del trabajo en grupo: el profesor incita el inicio del trabajo e interviene solamente si es completamente necesario;
- 6) declaraciones sobre el grupo: el profesor describe de qué manera el trabajo en grupos puede mejorar las habilidades escolares y sociales;
- 7) los alumnos intercambian sus habilidades escolares y sociales: los alumnos intercambian sus observaciones sobre sus experiencias del trabajo cooperativo acabado;
- 8) el profesor aporta a los alumnos sus observaciones: el profesor les dice a los alumnos qué ha visto, oído y sentido acerca de su trabajo;
- 9) conclusión: el profesor busca más información sobre el trabajo hecho y comprueba la responsabilidad individual de todos los miembros, o sea, verifica si todos han participado y si han cumplido con sus deberes;
- 10) celebración del trabajo bien hecho: el profesor les felicita y aplaude a los alumnos por el trabajo realizado que se convierte en una celebración corta.

De los pasos mencionados puede concluirse que siempre hay que establecer un clima adecuado para realizar actividades cooperativas. Al principio hay que despertar interés hacia el tema y motivar a los estudiantes, darles instrucciones claras sobre el ejercicio y explicarles la meta de trabajar en equipo. Después de llevar a cabo las actividades en grupo, el profesor de nuevo establece una interacción con los alumnos halagando su trabajo y destacando los beneficios que obtuvieron trabajando de esta manera y al final, los alumnos exponen sus resultados que siempre reciben una afirmación (un aplauso) del profesor y de los demás alumnos. Según este

procedimiento, los alumnos establecen una interacción directa con el profesor y con sus compañeros practicando a la vez sus capacidades sociales y la materia enseñada.

En cuanto a los beneficios observados de este tipo de trabajo, Čudina-Obradović y Težak (1995) destacan dos principales. El primero sería que con el trabajo cooperativo los alumnos perfeccionan sus capacidades de deducción y de resolver los problemas planteados por las actividades. El segundo sería que este tipo de trabajo mejora relaciones interpersonales y alza el sentido de seguridad en sí mismo. Asimismo, pueden verse algunos beneficios que genera esta forma de trabajo en el ámbito de retención de los conocimientos relacionados con la materia enseñada. Es decir, parece que los resultados del trabajo cooperativo son numerosos. No solo aumentan las destrezas sociales como la tolerancia, una relación positiva hacia la escuela en general y hacia los demás alumnos, hacia el profesor y hacia sí mismo, sino que también se promueve un entendimiento más profundo de la materia y un éxito general en los campos de la memoria, el pensamiento crítico y la organización del trabajo (Meredith, *et al.*, 1998, en Kadum Bošnjak, 2012). Practicando actividades de este tipo los alumnos aprenden a regir su propio aprendizaje y desarrollan capacidades que utilizarán también fuera del aula, o como comenta Gutiérrez del Moral (2009), el trabajo cooperativo enseña a los estudiantes a escuchar diferentes opiniones y conciliar diversos puntos de vista, que les ayudará en la vida laboral.

Asimismo, es importante mencionar seis ventajas de este tipo de trabajo que menciona Marcos García (2009:4):

- a) Mayor frecuencia y variedad en la práctica de la segunda lengua por medio de diferentes tipos de interacción.
- b) Posibilidad de utilizar la lengua de tal forma que contribuya al desarrollo cognitivo y al aumento de las destrezas lingüísticas.
- c) Oportunidad de integrar la lengua en la instrucción basada en el contenido.
- d) Oportunidades de incluir mayor variedad de materiales curriculares con el fin de estimular el aprendizaje del idioma y el aprendizaje de los conceptos.
- e) Libertad de los profesores para dominar nuevas habilidades docentes, especialmente las que insisten en la comunicación.
- f) Oportunidades de que los alumnos actúen a modo de recursos los unos para los otros, asumiendo un papel más activo en el aprendizaje.

Con estos seis beneficios se resumen las ventajas generales del trabajo cooperativo en los campos del aprendizaje autónomo, centrado en las destrezas comunicativas y en la organización del aula.

No obstante, se menciona una desventaja posible de este tipo de trabajo y se trata de la motivación. Čudina-Obradović y Težak (1995) destacan que algunos alumnos responden mejor

a un trabajo competitivo que a uno cooperativo. Si el trabajo cooperativo está organizado de tal manera que en un grupo algunos alumnos pueden trabajar menos que otros y aun así reciben la nota grupal positiva, los alumnos que sí toman sus deberes en serio pueden perder la motivación por dicha injusticia. Sin embargo, para evitar este tipo de problema, hay que organizar el trabajo de tal manera que el resultado sea un conjunto del trabajo igualitario de todos los alumnos y que las notas sean individuales. De esta forma, un trabajo cooperativo siempre despertará más motivación que un trabajo competitivo.

Otra manera de resolver el problema de la baja motivación es una combinación de cooperación y competición. Se establecen equipos cooperativo-competitivos, o sea, existen grupos de alumnos que trabajan cooperativamente para conseguir un objetivo común, pero lo hacen de manera que compiten con los demás grupos (Slavin, 1995, en Čudina-Obradović y Težak, 1995). En este caso existe un ambiente de colaboración entre los miembros del grupo, de manera que todos tienen los papeles que tienen que desempeñar, se ayudan entre sí para llevar a cabo la actividad. Al mismo tiempo, les motiva la competición con los demás porque, por ejemplo, se les otorgan puntos para la realización del ejercicio y para la organización del trabajo y del tiempo. Al fin de cada semana se comparan los resultados de todos los grupos y el grupo que tenga un mayor número de puntos, gana (Čudina-Obradović y Težak, 1995).

Aunque en esta tesina se contraponen estos dos estilos de organizar un trabajo en grupo, hay que destacar que no siempre pueden estar claramente separados. Es decir, en la clase, como en la vida real, en muy pocas situaciones existe un trabajo solamente cooperativo o competitivo. Es más, es posible que los miembros de un grupo tengan un objetivo común planteado por la actividad, pero que en otra situación, o fuera de la actividad trabajada, tengan objetivos completamente opuestos (Deutsch, 1949).

De los párrafos anteriores puede seguir la conclusión de que un papel primario en un trabajo cooperativo de los alumnos en el aula lo tienen ellos mismos, haciéndose cargo del proyecto escolar trabajado y de su aprendizaje en general. Ellos mutuamente desarrollan la capacidad de conversar sin prejuicios y resuelven problemas juntamente aprovechándose de las posibilidades que les ofrecen sus diversos conocimientos previos y sus distintos puntos de vista. Por otro lado, para que una actividad cooperativa sea realizada precisamente y para que todos saquen de ella todos los beneficios posibles, el profesor debe saber perfectamente qué objetivo pretende lograr y cómo sería la manera ideal para hacerlo, teniendo en cuenta la atmósfera del aula, las diferencias entre sus alumnos, sus capacidades y el tiempo disponible para la actividad.

2.3. Papel del profesor

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el profesor, que es el regidor de la clase y del aprendizaje, tiene un rol muy importante en la organización del trabajo cooperativo en grupos o parejas en general. Aunque existe la conciencia de la posibilidad de un trabajo cooperativo en clase, todavía pocos profesores se aprovechan de ella. Muchos optan por la manera tradicional de dar clase, o sea, enseñar y preguntar a toda la clase en la que solamente unos alzan la mano para responder. Por otro lado, algunos profesores prefieren emplear el trabajo en grupos en sus clases, pero en estas situaciones realmente se trata solamente de trabajo en grupo y no necesariamente de trabajo cooperativo. Según se ha destacado antes, trabajar en grupo no significa trabajar cooperativamente, y el profesor debería conocer las diferencias.

El profesor siempre debe tener en cuenta que su rol es enseñar y guiar, pero al mismo tiempo debe permitir a sus alumnos que expresen su opinión y que intenten resolver los problemas sin su ayuda. Su objetivo primario es apoyar a los estudiantes y estimular su autoestima y autonomía. La única manera de hacerlo es retirándose del centro de atención y dejando a los alumnos que trabajen cooperativamente y que enseñen los unos a los otros. Sin embargo, para que los alumnos hagan las actividades eficientemente, el profesor les sirve como modelo, organiza el tiempo y estructura bien la clase y sus elementos (Koenig, 2010).

Si se trata de un trabajo cooperativo con mayor duración, por ejemplo de varias semanas, el profesor debe supervisar el trabajo de cada grupo, periódicamente observando el desarrollo del trabajo para eliminar los errores que se hayan producido, evitar las dificultades que surjan por diferencias de opinión u otras relaciones sociales y comprobar si todos los miembros cumplen con sus deberes de acuerdo con los papeles que se les hayan dado (Livingstone, 2012). Es decir, los alumnos deben trabajar juntos, haciéndose cargo de su papel determinado y no solamente dejando a los demás que trabajen por ellos, y el profesor debe asegurar que todos cumplan sus encargos.

Asimismo, el profesor debe examinar el progreso de la actividad cooperativa para poder intervenir, ayudar y guiar a sus alumnos. Mientras ellos trabajan, el profesor debería observar en qué situaciones utilizan las estrategias adecuadas para llevar a cabo la actividad y en cuáles no. Koenig (2010) explica los pasos que el profesor debe tomar en su análisis de una actividad de comprensión de lectura en grupos cooperativos. El profesor tiene que percibir si los alumnos monitorizan su trabajo y si cambian sus estrategias según las necesidades del ejercicio y tiene que ayudarles e instruirles si algunos pasos les presentan problemas. Al final, el profesor debe

averiguar si las respuestas están apoyadas por informaciones reales del texto leído. Después de haber finalizado la actividad, hay que analizar el procedimiento de todos los grupos en común comentando los pasos que tendrían que mejorar y destacando los beneficios que se hayan observado que, además de en clase, pueden ayudar a resolver problemas en la vida real.

Como ya se ha mencionado en los párrafos anteriores, en la didáctica de lenguas es muy importante establecer una atmósfera equilibrada entre el aducto y el educto, porque con las suficientes muestras de lengua el alumno puede procesar la lengua y producir sus propias muestras si se le da la oportunidad. Para establecer este ambiente comunicativo, el profesor debe conocer los métodos que tiene a disposición para crear una clase ideal para la adquisición de lenguas.

En vez de utilizar los métodos más tradicionales, o más bien formales, como el de gramática-traducción o el método audiolingual, se ha demostrado que posibilitan más éxito los métodos funcionales, como por proyectos o por tareas, ya que con su utilización se establecen circunstancias ideales para el desarrollo de las destrezas sociolingüísticas del alumno y para la producción de muestras de lengua (Breen, 1996). Es decir, con un trabajo cooperativo o un trabajo en grupos se posibilita la práctica de las funciones de lengua aprendidas en un entorno muy similar al mundo real, que es clave para el desarrollo de las condiciones básicas cognitivas y situacionales para aprender un idioma (Trujillo Sáez, 2002). Justamente, con el conocimiento suficiente de los paradigmas teóricos para la organización de una clase de lengua, el profesor puede ajustar la dinámica y el rendimiento del trabajo a los objetivos deseados. Está claro que con un trabajo en grupos, preferiblemente cooperativo, se genera un ambiente parecido al ambiente del mundo real en que los alumnos comunican en la lengua meta.

En cuanto al rol del profesor como fuente principal de la lengua meta, hay que tener en cuenta que aunque sus intervenciones en clase sean útiles para la organización de la clase y el proceso de adquisición (Nunan, 1991), el profesor no debe abusar del tiempo y de su propio uso de lengua en clase. Para lograrlo, el profesor puede aprovecharse del trabajo cooperativo o en grupos, en el que sirve como “supervisor activo con el fin de ayudar, corregir información falsa, aportar ideas o sugerencias, así como fomentar las interacciones de los miembros de los distintos grupos” (Gelabert, 2014:1).

Para poder elaborar un programa basado en el trabajo cooperativo y para llevarlo a cabo, el profesor debe conocer la diferencia que existe entre un grupo y un equipo en clase, qué consecuencias tienen las relaciones entre los miembros y las dimensiones afectivas de los

alumnos. No obstante, la conciencia de todos los elementos mencionados y su utilidad en teoría no siempre pueden asegurar el establecimiento de un trabajo cooperativo en la práctica. Algunas de estas nociones van a mencionarse en los siguientes apartados.

3. Gestión del trabajo en grupos

Como ya se ha mencionado varias veces en la tesina, existe una diferencia entre cualquier trabajo en pareja o grupo y el trabajo cooperativo. Es obvio que se trata de la atmósfera que se establece en el aula promovida por el profesor, pero también se trata de las relaciones entre los miembros del grupo y su sentido de obligación a la hora de participar en un objetivo común del grupo. No obstante, no siempre es posible crear todos los requisitos para llevar a cabo un trabajo cooperativo. Es decir, algunas veces los profesores no toman en cuenta la limitación del tiempo o un gran número de alumnos, y por eso los deseados grupos cooperativos se transforman en sencillos grupos de trabajo. Para formar grupos cooperativos, el profesor debe conocer muy bien las diferencias individuales que existen entre sus alumnos y tomarse tiempo para organizar grupos equilibrados. Además de la organización del grupo, la propia organización de la actividad puede promover un trabajo cooperativo o no.

Desgraciadamente, la práctica docente no siempre posibilita al profesor atender las necesidades de cada alumno y la falta de tiempo muchas veces impide crear equipos cooperativos que permita a los alumnos que solos creen grupos de trabajo. Asimismo, las actividades hechas en grupos a veces no se elaboran de forma adecuada para hacerlas de manera cooperativa. Al final, en algunos casos los sentimientos y los factores individuales y afectivos de los alumnos producen conflictos entre los miembros del grupo que impiden la realización del trabajo.

3.1. Grupo o equipo

Para explicar las características clave de un grupo cooperativo, hay que mencionar la idea de diferenciar en clase un grupo de trabajo y un equipo. Está claro que algunos autores, como por ejemplo Amo Peláez (2007), no hacen esta distinción y hablan de grupos cooperativos que tienen los mismos rasgos que el equipo mencionado o utilizan estos términos como sinónimos. Sin embargo, muchos autores hablan de la diferencia de estas dos nociones.

Una de las definiciones más sencillas y más claras es la de Cassany (2009:12): “La herramienta básica del AC es el trabajo en equipo, aceptando que un equipo no es igual a un grupo. El primero es un colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios.” En esta cita, la abreviatura AC se refiere al “aprendizaje cooperativo” y se destaca la importancia de la naturaleza de un grupo, que se crea de manera fortuita, y de un equipo que se desarrolla a propósito en un período de tiempo más largo.

Sin embargo, Marcos García (2009) diferencia tres tipos de grupos cooperativos en base de la duración de su existencia: el primer tipo son los grupos cooperativos informales que se establecen para una o más actividades para la duración de una clase, el segundo son los grupos más formales y su existencia dura hasta varias semanas y al final el tercer tipo son los grupos que funcionan durante un curso o un año entero. Desde estos dos tipos de clasificación puede verse que varios autores tienen criterios distintos para definir los grupos de trabajo cooperativo y su organización.

Una tipología similar del trabajo cooperativo la establecen Johnson, Johnson y Holubec (1999). Se trata del trabajo cooperativo formal, informal y el trabajo en grupos base. El trabajo cooperativo formal consiste en un aprendizaje en grupos establecidos a largo plazo, hechos de alumnos que trabajan juntos para lograr un objetivo durante varias semanas. En este tipo de trabajo el profesor reparte a los alumnos en grupos, les asigna sus roles particulares, les explica la manera de trabajar y los objetivos deseados y monitoriza su trabajo. En el trabajo informal, los grupos de alumnos son temporales, establecidos para realizar una actividad o resolver un problema que se plantea durante una clase o parte de la clase. Este tipo de trabajo cooperativo es idóneo para practicar el material aprendido anteriormente, para establecer una atmósfera positiva al presentar un nuevo material o para resumir y concluir lo aprendido. El trabajo en grupos base es un tipo de trabajo cooperativo que se establece durante todo el curso (uno o varios años) y se funda en la existencia de grupos heterogéneos, que va a explicarse en detalle en el texto que sigue. El objetivo principal del grupo es el éxito académico de cada miembro del grupo, que promueve un apoyo mutuo y una interdependencia positiva.

Está claro que estos tres tipos de aprendizaje cooperativo pueden emplearse en combinación uno con el otro. En los institutos croatas, que analizaremos con más detalle en el apartado de la presentación de los resultados de la investigación hecha para esta tesina, la mayoría de los trabajos en grupo se establece a corto plazo. Es decir, los grupos de alumnos aprenden de manera cooperativa informal y el profesor agrupa a los alumnos (o se agrupan solos) para que trabajen juntos y resuelvan un objetivo común, basado en una actividad concreta en clase que no dura más de 15 minutos.

Volviendo a la distinción de un equipo y un grupo de aprendizaje, es importante destacar sus cualidades y diferencias. Como resume Cassany (2004), los grupos se forman al azar, suelen ser homogéneos, duran un periodo de tiempo corto, los miembros no son entrenados en el trabajo cooperativo, en ellos no existe un control de los roles de cada miembro así que surgen líderes que dominan a los demás y los equipos los forma el profesor a base de criterios determinados, se

forman de manera heterogénea, tienen un funcionamiento largo, todos los miembros son entrenados para trabajar cooperativamente y tienen sus papeles establecidos que desempeñan responsablemente.

En base a esta distinción, podría concluirse que solamente los equipos trabajan de una manera cooperativa y que suelen establecerse a largo plazo. Sin embargo, comparando esta diferencia entre equipos y grupos con la anterior tipología de aprendizaje cooperativo, pueden observarse algunas inconsistencias. Es decir, el trabajo cooperativo informal mencionado anteriormente supone el funcionamiento de un grupo de alumnos que trabajan juntos solamente para resolver una actividad que dura desde unos minutos hasta una parte de la clase, lo que en realidad se definiría como grupo y no necesariamente como equipo. No obstante, Cassany (2009) añade la posibilidad de que los grupos de aprendizaje se conviertan en equipos cooperativos, pero hay que entrenarlos para este tipo de trabajo para que aprendan a trabajar cooperativamente.

Hay que tener en cuenta que en la realidad docente no siempre es posible establecer equipos, especialmente equipos que funcionen durante más de una clase. Además, muchas veces los profesores identifican el trabajo cooperativo con cualquier trabajo en grupo, o simplemente no conocen todos los requisitos para llevar a cabo una actividad cooperativa. Por esta razón, muchas veces el trabajo en grupo o en pareja en las escuelas se acerca mucho al trabajo cooperativo, pero le falta una o dos características para que sea completamente cooperativo. Por ejemplo, los profesores no participan en la organización del grupo y los grupos creados no son heterogéneos o no planifican la actividad de manera que todos los alumnos tengan sus papeles, por lo cual no se establece la interdependencia positiva y surgen líderes dentro de los grupos.

3.2. Organización de una pareja o un grupo en clase y relaciones entre sus miembros

Como ya se ha mencionado anteriormente, para establecer un grupo cooperativo, sus miembros deben sentir una responsabilidad hacia su grupo, lo que se establece una interdependencia positiva. Este elemento es clave porque cada miembro del grupo tiene que ser consciente de su papel dentro de esta pequeña entidad de trabajo y darse cuenta de que los demás dependen de él o ella. Es lógico que dentro de una clase con veinte o más estudiantes haya personas con distintos niveles de conocimiento de la materia tratada en clase. Además, no todos tienen la misma motivación para estudiar, pero tampoco tienen los mismos intereses, aptitudes u oportunidades fuera del aula para progresar de la misma manera. Por esto, hay que organizar los grupos de manera que consten de alumnos con capacidades e intereses variados, para que todos tengan la oportunidad de mejorar.

Por esta razón, la mayoría de los investigadores del aprendizaje cooperativo destacan la importancia de la heterogeneidad de un grupo de alumnos (Cassany, 2004; Kagan, 2014/2015; Johnson *et al.*, 1984) y se trata de la heterogeneidad de las características de los miembros del grupo cooperativo. Los grupos heterogéneos son grupos formados por miembros de diferentes sexos, razas y con diferentes habilidades y conocimientos y para el trabajo cooperativo son mejores que los grupos homogéneos, grupos organizados por los alumnos mismos o grupos cuyos miembros se seleccionan al azar (Kagan, 2014/2015). La heterogeneidad es especialmente importante en grupos cooperativos de larga duración, que existen y trabajan juntos durante un largo tiempo, porque de esta manera los miembros, que permanentemente pertenecen a un grupo determinado, se apoyan entre sí y así todos logran sus metas y progresan durante todo el curso (Marcos García, 2009).

Sin embargo, algunos autores consideran que la heterogeneidad se establece de mejor modo si los miembros del grupo se escogen al azar. El argumento más fuerte a favor de este tipo de organización de grupos es que los alumnos lo ven como lo más justo y raramente se oponen a esta técnica. Como lo explica Klippert (2001), si el profesor agrupa a los alumnos por su propio criterio (aunque sea de heterogeneidad), los alumnos lo ven como una imposición fuerte y automáticamente sienten cierta oposición hacia sus compañeros de grupo. Por otro lado, si los alumnos se agrupan por sí mismos, guiándose por sus amistades y relaciones entre sí, se establece un grupo bastante estable y una cohesión social muy fuerte, que en ciertos casos puede volverse un inconveniente. Es decir, los alumnos agrupados por amistades tienden a aislar a los demás, lo que produce animosidades y posibles conflictos dentro del grupo y entre los grupos de toda la clase. Finalmente, el tercer tipo para organizar el grupo sería de manera aleatoria, que no solo les parece justo a los alumnos, sino que también posibilita al profesor promover la tolerancia y contribuye a la mejora de las relaciones entre los alumnos que no se conocen.

En cuanto al número de miembros de un grupo, se recomienda entre dos y cinco, y el profesor debería tomar parte en el proceso de formación de grupos para influir en la heterogeneidad y para que los alumnos no se agrupen por amistades o afinidades entre ellos (Fernández de Haro, 2013). Kagan (1998) propone siempre utilizar grupos de 4, porque de esta manera un cuarto de los alumnos de una clase está participando activamente en la clase en cada momento, y también porque la mayoría de las dinámicas para grupos se basan en una interacción entre dos personas. Si el grupo consta de tres o cinco alumnos, es posible que siempre uno de ellos no tenga con quien interactuar. Sin embargo, con grupos de cuatro, dos por dos personas, siempre están

activamente hablando o interactuando y después pueden comparar y verificar sus respuestas con la otra pareja del grupo.

Justamente la cohesión del grupo, ya mencionada anteriormente, es una de las características más importantes en el trabajo cooperativo. La cohesión del grupo se basa en el sentido de responsabilidad de cada miembro hacia el grupo, su interdependencia, una estructuración clara de los papeles de cada miembro, su motivación positiva común y una atmósfera favorable. Asimismo, la cohesión del grupo influye al mismo tiempo en los resultados del grupo, en el sentido de importancia y seguridad de cada miembro y el desarrollo de sus metas comunes (Jovan, 1987). Además, hay que mencionar uno de los presupuestos más lógicos para el logro de la cohesión, y se trata del tiempo que los miembros del grupo han pasado juntos. Es decir, la cohesión se establece gracias a la historia común de los miembros del grupo y sus relaciones de dependencia mutua (Dörnyei y Malderez, 1997). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en algunos casos, la cohesión grupal puede convertirse en la causa de los conflictos entre los grupos. Algunos alumnos pueden sentir que encajan bien en un grupo y se identifican con él hasta tal punto que sienten una contrariedad hacia los demás alumnos de la clase, provocando así malas relaciones entre los estudiantes de varios grupos y una desagradable atmósfera en general. Está claro que en un grupo social, como una clase escolar, puede haber situaciones de conflicto entre los estudiantes, pero en estos casos hay que saber cómo resolverlos y cómo seguir trabajando.

En la organización del grupo, la mayor importancia la debería tener el profesor. Es decir, como ya se ha mencionado, el profesor tiene un determinado papel en la clase y debe ajustarlo en realización a una actividad cooperativa. Como exponen Johnson y Johnson (1999), antes de llevar a cabo la actividad, el profesor tiene que establecer y especificar los objetivos de la clase, decidir sobre el número ideal y la organización de los alumnos dentro de los grupos, darles a todos los alumnos roles determinados y explicarles la manera de llevar a cabo la actividad y aclararles la importancia de la interdependencia positiva dentro del grupo. Además, el profesor es la persona más importante en la resolución de los problemas y conflictos que surjan entre los alumnos de un grupo, pero también entre el profesor mismo y los alumnos. Él no solamente tiene que actuar de manera adecuada para evitar o solucionar problemas y conflictos, sino también saber cuándo no actuar.

La mayoría de los conflictos puede evitarse preparando bien la clase y actividades basadas en la interdependencia positiva, dando a los alumnos roles preestablecidos, creando un objetivo claro y estableciendo una actitud positiva hacia el trabajo en grupo en general (Dörnyei y Murphey,

2003). Por ejemplo, para evitar entre los alumnos conflictos que surgen por la aparición de un líder autocrático dentro del equipo o por la cantidad desigual de contribución por varios alumnos, hay que promover dinámicas y técnicas que imposibiliten que algunos alumnos trabajen más o menos que otros.

Kagan (2013) desarrolló muchísimas técnicas para asegurar que todos los alumnos de un grupo o una pareja participen y las llamó “estructuras Kagan”. Cada una de estas puede utilizarse para varias asignaturas escolares y para diferentes edades, adaptándolas y especificándolas para cada situación. Por ejemplo, algunas consisten en dividir el tiempo de la producción oral en una clase de lengua igualmente entre los alumnos del grupo. Otras dependen de roles repartidos a cada alumno: uno le da instrucciones a otro sobre qué tiene que escribir, y después los roles se intercambian.

Sin embargo, muchos conflictos aparecen por algunas preferencias y relaciones personales entre los alumnos (Dörnyei y Murphey, 2003). Está claro que los alumnos siempre prefieren trabajar con otra gente que les gusta y con quien tienen buenas relaciones. Esto promueve la cohesión positiva del grupo, pero al mismo tiempo se opone a la idea de crear grupos heterogéneos que son ideales para el aprendizaje. Formando grupos heterogéneos, inevitablemente ocurren situaciones en las que aquellos alumnos que no se llevan bien tienen que trabajar juntos para lograr el mismo objetivo. Sin embargo, esta no es una razón para no utilizar el trabajo cooperativo en clase. Los alumnos, discutiendo sobre cómo trabajar, desarrollan su capacidad de razonamiento crítico y también aumenta su efectividad (Dörnyei y Murphey, 2003). Teniendo en cuenta que los conflictos entre los alumnos no pueden evitarse completamente, hay que saber cómo resolverlos, y también que algunos pueden tener resultados positivos, como se ha mencionado anteriormente.

Los conflictos entre personas de un grupo, si son activamente resueltos, pueden llevar a la mejora de las relaciones entre el grupo, promoviendo la cohesión. Además, en muchos casos, hay que dejar que el conflicto se provoque para no reforzar emociones negativas y al mismo tiempo escondidas y de esta manera permitir que los alumnos se descarguen. Finalmente, las discusiones entre los miembros del equipo desarrollan el pensamiento crítico, así que la productividad del grupo progresa. Para poder aprovechar el conflicto para un fin positivo, el profesor tiene que saber cómo solucionar el problema. Es cierto que el conflicto no se debe evitar, sino que hay que afrontarlo, pero de una manera pacífica y constructiva. A veces, es bueno interrumpir una discusión acalorada con humor, música o simplemente entrometiéndose. También, hay que

hablarlo activamente de manera abierta, intentando promover la tolerancia y conteniendo emociones irracionales (Dörnyei y Murphey, 2003).

Es importante que el profesor actúe como mediador, estableciendo turnos de palabra entre los alumnos en conflicto, escuchando ambos lados del problema, dando ideas para resoluciones alternativas y modelando paciencia (Dörnyei y Murphey, 2003). En el caso de los conflictos personales mencionados, o también en los casos en los que los alumnos simplemente tienen opiniones contrarias, el profesor no debería entrometerse, ya que de esta manera muestra su confianza en los estudiantes y que puedan resolver sus problemas solos (Dörnyei y Murphey, 2003).

Finalmente, como la organización del grupo y la actividad cooperativa depende en gran medida del profesor, él mismo tiene que saber cómo manejar la clase y los grupos en diferentes circunstancias. Él es la persona designada para resolver problemas, modelar el comportamiento y, además, conocer las emociones que se producen en clase durante una actividad cooperativa. Para poder tenerlo en cuenta, tiene que saber cómo los factores afectivos relacionados estrechamente con el trabajo en grupos, o trabajo cooperativo en general, influyen en el ambiente del aula y en la ejecución de la tarea.

3.3. Dimensiones afectivas relacionadas con el trabajo cooperativo

Las emociones y las actitudes son un componente de la enseñanza de lenguas que influyen mucho en el proceso del aprendizaje. Justamente, como la interacción entre los alumnos es uno de los factores básicos para el desarrollo de la competencia comunicativa de cada alumno, es importante destacar las emociones que pueden aumentar o impedir la productividad que se establece en una tarea cooperativa en la que los alumnos interactúan. Además, como se ha mencionado antes, las emociones, actitudes y opiniones contrariadas pueden ser las claves de un conflicto grupal. Por eso hay que manejar bien las tareas y el ambiente general del aula para que éstos no provoquen emociones negativas en los alumnos.

No son solo los conflictos que pueden dañar el procedimiento de la tarea grupal, sino también las emociones negativas que se producen por cualquier motivo. Para mejorar la organización y el progreso de las actividades cooperativas, hay que diagnosticar las actitudes y el comportamiento negativo como la agresión entre los alumnos en general, pero también la resistencia, el desacuerdo constante, el desvío de atención del tema, el exceso de llamadas de atención y el aislamiento (Livingstone, 2012). Todas estas emociones y actitudes se producen naturalmente en un grupo social con mucha gente como es la clase y por esto el profesor tiene que tener en cuenta

que no se pueden evitar los conflictos, sino que hay que resolverlos productivamente, como ya se ha mencionado en el apartado anterior.

Se aconseja emplear la enseñanza holística en las clases de lengua. Un tipo de enseñanza que tiene la implementación de la enseñanza holística es aquella “que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno, y que trata la lengua de forma integral” (Amo Peláez, 2007:17). Por esta razón, hay que tener en cuenta que el trabajo cooperativo o en grupos en general puede ofrecer técnicas buenas para conseguirlo.

El trabajo cooperativo puede influir en gran medida en la motivación de los alumnos pero también en el miedo de la lengua. Asimismo, estos mismos factores pueden afectar al mismo trabajo en grupo y la realización de una tarea cooperativa. Como el trabajo en grupos, y especialmente el de tipo cooperativo, depende de la interacción positiva y productiva entre los miembros, este tipo de trabajo es clave para las clases de lengua extranjera. En el trabajo grupal en una lengua extranjera, donde el alumno debe resolver una tarea relacionada con la materia lingüística trabajada, la misma comunicación entre los alumnos para solucionarla se convierte en una práctica de la lengua muy parecida a una interacción que se produce en la vida real. En realidad, se trata de asumir riesgos y vencer el miedo de hablar en lengua extranjera, como lo explica Martínez Agudo (2003:144): “Las actividades de interacción comunicativa suponen un cierto desafío para el discente quien tendrá que asumir numerosos riesgos lingüísticos en su afán de alcanzar una relativa competencia comunicativa.”

Es cierto que para desarrollar la competencia comunicativa, hay que practicar la interacción y la producción oral, que en una clase con un mayor número de alumnos se produce de mejor manera si ellos trabajan en grupos. Sin embargo, para hablar abiertamente con sus compañeros en una lengua que no es su lengua materna, los alumnos tienen que superar el miedo que sienten hacia esta lengua y hacia la posibilidad de improvisar comunicándose. Por esta razón, hay que insistir en este tipo de actividades para apoyar la creatividad y la espontaneidad enseñando a los alumnos que los errores que inevitablemente se produzcan durante la interacción sirven para aprender de ellos (Martínez Agudo, 2003). También, hay que destacar que, especialmente en la adolescencia, los alumnos temen las reacciones de sus compañeros de clase y tienen miedo de que los miembros de su grupo los ridiculicen, por esto hay que enseñarles que respeten a los demás (Barreda Gómez, 2012).

En cuanto a la utilización de la lengua meta en clase, es importante destacar que está muy relacionada justamente con el miedo hacia la lengua. La lengua materna se aprende en la niñez,

cuando las personas todavía no son conscientes de su propio ser y no sienten vergüenza al cometer errores lingüísticos. Sin embargo, el comienzo del aprendizaje de lenguas extranjeras coincide con la pubertad, cuando aparecen muchísimas inhibiciones en general, pero también en relación con hablar en la lengua meta que se está aprendiendo (Arnold y Brown, 2005-2006). Está claro que en una clase de lengua organizada en grupos cooperativos aparece este tipo de sentimiento, pero para combatirlo hay que establecer unas buenas relaciones entre los miembros de la clase y del grupo en particular. Hay que establecer un clima de apoyo entre los miembros del grupo, para que su comunicación sea abierta y tolerante sin críticas, y para que se promueva un intercambio de ideas, opiniones e informaciones dirigidas hacia la realización del objetivo (Levi, 2011). Para que el ambiente sea tranquilo, los miembros del grupo tienen que establecer relaciones de respeto y confianza, creando así un sentido de seguridad psicológica (Levi, 2011), que a la vez fomenta un clima favorable para la adquisición de la lengua.

Asimismo, el problema del miedo hacia la lengua se basa en otro factor más práctico, la cantidad de empleo de la lengua meta desde el principio del curso. Es lógico que el alumno participe en la clase hablando en su lengua materna porque le resulta más fácil. Es también verdad que no se puede esperar de los alumnos que interactúen en la lengua meta si no tienen los suficientes recursos lingüísticos para comunicarse eficazmente (Martínez Agudo, 2003). En estos casos el profesor es el que ayuda a los estudiantes en la interacción dándoles pautas y direcciones concretas y enseñándoles qué estrategias comunicativas pueden utilizar para ayudarse mutuamente y así maximizar el aprendizaje en grupo.

Para intentar combatir la ansiedad y el miedo en el aula, Amo Peláez (2007) recomienda que el profesor y la clase entera dediquen tiempo a establecer buenas relaciones entre los alumnos. Es decir, que no solo se trabajen actividades lingüísticas, sino también las que tienen como objetivo que los alumnos se conozcan mejor. Además, como se ha mencionado en el párrafo anterior, es bueno promover la comunicación constante en la lengua meta desde el principio del curso para que los alumnos poco a poco pierdan el miedo a participar en clase, que de mejor modo puede estimularse trabajando temas interesantes y conocidos (Martínez Agudo, 2003), promoviendo a la vez la motivación hacia el aprendizaje de la lengua meta y el trabajo en grupo en general.

Es importante tener en cuenta que la motivación es uno de los factores más fuertes para la enseñanza de la lengua en general, y en particular la motivación intrínseca, que además apoya la retención a largo plazo. En el aula hay que implementar muchas tareas interesantes que favorezcan el desarrollo de la motivación intrínseca, y no valorarlas con notas al mismo tiempo,

ya que de esta manera se vuelven en tareas con motivación extrínseca, por ejemplo las notas (Benito Álvarez, 2014). Asimismo, hay que destacar que la motivación tiene relaciones positivas con el trabajo cooperativo en particular. Si una actividad en grupo se realiza de manera armónica cumpliendo con todos los presupuestos del trabajo cooperativo, ésta tiene una influencia provechosa para la motivación y la autoestima. Es decir, la gente tiene un deseo profundo de encajar en un grupo social. Cuando un grupo se forma, la gente siente empatía y solidaridad hacia los miembros de su grupo. Estos rasgos llevan a una cohesión grupal fuerte que, a la vez, promueve el aprendizaje y produce resultados buenos. Justamente los buenos resultados logrados hacia el trabajo cooperativo promueven la motivación hacia el aprendizaje continuo (Klippert, 2001).

Lo más importante parece ser que a los alumnos que trabajan con sus compañeros de manera cooperativa les gusta más la materia trabajada y la escuela en general que a los alumnos que no resuelven actividades cooperativas (McCafferty, Jacobs y DaSilva Iddings, 2006). Por esta razón el profesor debe preparar bien la clase y el tema del trabajo, intentar organizar la materia de una manera interesante y, además, conocer a sus alumnos y sus preferencias, intereses y problemas para poder despertar la motivación intrínseca en sus alumnos. Sin embargo, es cierto que todas las personas son diferentes y tienen gustos variados, lo que tiene como consecuencia diferentes reacciones de los alumnos, como lo explica muy claramente Benito Álvarez (2014:23): “Cada individuo está motivado de una manera diferente, ya que se ve influido por las diferentes variables afectivas y contextuales y, dependiendo de la influencia que estas ejerzan, de la importancia que el individuo le otorgue a ello y de las características internas que posea, construirá sus percepciones, motivaciones y metas y actuará en consecuencia de todo lo anterior.”

Como se ha mencionado anteriormente, la motivación puede ser extrínseca y muchas veces ésta es buena para el aprendizaje. Un tipo básico de motivación extrínseca en la escuela son justamente las notas. Existen varios puntos de vista relacionados con este tema que están vinculados con el trabajo grupal, pero aquí se tratan solamente dos opuestos relacionados con las notas grupales.

Johnson *et al.* (1984) mantienen que la nota grupal refleja bien el trabajo de todos los miembros del grupo, ya que en grupos cooperativos el trabajo está organizado de tal manera que todos los alumnos deben participar para poder lograr el objetivo y, finalmente, la nota. También proponen varias alternativas a solamente una nota grupal. Por ejemplo, es posible trabajar la materia en grupos cooperativos a lo largo del curso y finalmente examinar a los alumnos individualmente,

pero darles puntos adicionales si todos los miembros del grupo reciben ciertos resultados positivos. Por otro lado, Kagan (2000) aconseja no utilizar notas grupales porque muchas veces cuando la nota grupal es mala algunos miembros pueden culpar a otros y así bajar la autoestima de sus amigos y provocar malas relaciones y desmotivación. Además, puede ocurrir que aquellos alumnos que son trabajadores, tienen interés en el tema y están motivados forman parte de un grupo desmotivado, perezoso o sin ambición. En estos casos, los alumnos no pueden cumplir con todas sus capacidades y su trabajo no alcanza un nivel tan alto como en un grupo diligente.

Sin embargo, si la nota grupal es el resultado de un trabajo cooperativo propiamente dicho, esta nota será un reflejo verdadero de la participación de cada alumno, y de esta manera será justa (Slavin, 1983). Es decir, si el trabajo cooperativo se lleva a cabo de manera adecuada, o sea, que cada miembro del grupo tiene su rol determinado y que todos los alumnos dependen unos de los otros y, además, se apoyan mutuamente, la nota final de este trabajo cooperativo es en realidad la nota que todos merecen. Como el procedimiento de la tarea depende de cada uno de los miembros del grupo y ninguno de los alumnos puede evitar su parte del trabajo, esta nota es un reflejo justo del trabajo llevado a cabo por cada miembro.

Finalmente, es importante destacar que junto con la ansiedad, la motivación, la empatía y la autoestima, la personalidad del alumno y sus actitudes hacia la lengua meta y su cultura, hacia el profesor, los temas, las dinámicas de la clase y hacia sus compañeros influyen mucho en el proceso del aprendizaje (Benito Álvarez, 2014). Todas estas dimensiones afectivas están vinculadas y de ellas depende el desarrollo de la competencia comunicativa de cada alumno.

En los párrafos anteriores pueden subrayarse los beneficios que surgen del trabajo cooperativo establecido en los equipos, y se pueden ver claramente las diferencias entre los grupos y equipos de aprendizaje. También, el profesor tiene que conocer muy bien los objetivos deseados que quiere que el trabajo grupal produzca y tener en cuenta que justamente con este tipo de trabajo surgen conflictos que tienen que ser resueltos. Sin embargo, algunas veces no es posible separar totalmente dos tipos de trabajo (equipo y grupo), como podrá verse en el apartado de investigación en esta tesina. Además, hay que tener en cuenta que varios alumnos tienen diferentes preferencias y que sus sentimientos influyen mucho en el desarrollo de una actividad grupal.

4. Investigaciones existentes de las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en grupos y el trabajo cooperativo

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, las dimensiones afectivas, entre ellas la actitud de los alumnos hacia la lengua, el profesor y los compañeros tienen mucha importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como puede observarse en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) la actitud positiva y abierta del alumno hacia diferentes culturas e idiomas es clave en las clases de lengua (MCER 2002:103). Por otro lado, lo que es aún más significativo para esta tesina es la actitud del alumno hacia el aprendizaje en general, también mencionado en el MCER (2002).

Es importante tener en cuenta las actitudes de los alumnos y estos se pueden considerar e incluir a la hora de planificar la clase (MCERL 2002). Por esta razón se investigan las actitudes de los alumnos en varios ámbitos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, como, por ejemplo, en relación con el trabajo cooperativo en clases de lengua. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones relacionadas con el aprendizaje cooperativo examinan la metodología de este tipo de trabajo y sus influencias en otros aspectos del aprendizaje o factores afectivos (Turrión Borrillo, 2013). Consecuentemente, no hay muchas investigaciones en el ámbito del aprendizaje cooperativo relacionadas con las preferencias y las actitudes de los alumnos o profesores hacia la utilidad del trabajo cooperativo. Sin embargo, conocer las actitudes de los alumnos hacia el trabajo cooperativo es importante para poder emplear este tipo de trabajo más fácilmente en la clase. También, hay que tomarlas en cuenta porque unas actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo pueden mejorar el ambiente y las relaciones entre los miembros del grupo, afectando así al aprendizaje de manera positiva (Kouros y Abrami, 2006).

La investigación realizada por Kouros y Abrami (2006), intentó determinar qué aspectos del trabajo en grupo promovían actitudes y emociones positivas y si las respuestas en el cuestionario realizado tenían relación con el rendimiento académico y con la manera de comportarse en las situaciones cooperativas reales en la clase. La muestra contó con más de mil participantes de escuelas secundarias y de una universidad norteamericana y el instrumento utilizado fue el SAGE, cuestionario completado con datos de entrevistas informales y observaciones. El cuestionario abarca temas del clima del aula, gustos de los alumnos en cuanto a la elección de sus compañeros, sus actitudes hacia la calidad del trabajo hecho en grupos, etc. Los resultados mostraron que los alumnos tienen una actitud generalmente positiva hacia el trabajo en grupos, aunque más de la mitad de los participantes opinó que en la práctica el trabajo no era dividido

igualmente entre los miembros y un tercio de los participantes no vio la nota grupal como una evaluación justa. Sin embargo, lo que se mostró como uno de los aspectos más destacados fue que los alumnos preferían trabajar en grupos con sus amigos y que les gustaba tener la posibilidad de elegir a sus compañeros del grupo.

Asimismo, parece importante mencionar la investigación hecha por Baleghizadeh y Farhesh (2014) en que se investiga la conexión entre el trabajo en parejas en clases de inglés como lengua extranjera y la motivación para el aprendizaje. El objetivo era determinar si los alumnos que trabajan en parejas estaban más motivados que los alumnos que realizaban las actividades individualmente. Había 30 participantes divididos en dos grupos de un promedio de 21 años que estudiaban inglés como lengua extranjera. En uno de los grupos el profesor prefería utilizar las actividades en parejas, que también se reflejó en las actitudes positivas de los alumnos hacia este tipo de trabajo. Sin embargo, el profesor del otro grupo sentía que el trabajo en parejas tenía más inconvenientes que ventajas, lo que también se reflejó en las actitudes más negativas de los alumnos. Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas con los profesores de los dos grupos y el cuestionario para los participantes. Los resultados del primer grupo mostraron que existía una relación generalmente positiva entre el trabajo en parejas y la motivación, y que además, los alumnos tenían opiniones muy positivas hacia el trabajo en pareja en general y que este tipo de trabajo era bueno para aprender a dividir igualmente las responsabilidades. El otro grupo, que no estaba familiarizado con el trabajo en parejas anteriormente, mostró algunas actitudes negativas, como la falta del sentido de responsabilidad, que el trabajo en parejas producía un ambiente tenso y la ansiedad que sentían al tener que hablar en inglés. Los autores afirman que el trabajo en parejas promueve la motivación, pero que hay que enseñar metódicamente a los alumnos cómo trabajar en grupos y cuáles son las ventajas de este método.

Finalmente, cabe mencionar la investigación que llevó a cabo Amo Peláez (2007), con varios profesores de ELE en el Instituto Cervantes de Albuquerque y Santa Fe en EE. UU. y con alumnos de uno de sus propios grupos. Aquí solo se mencionarán los resultados obtenidos de las entrevistas informales y de los cuestionarios para los alumnos, ya que pueden relacionarse con el tema de esta tesina. Los resultados mostraron que en general el uso de dinámicas de grupos ha resultado interesante a todos los alumnos. Los alumnos destacaron que este tipo de trabajo hacía la clase más divertida, que de este modo aprendían más que si trabajaran de manera tradicional y que tenían más oportunidades de interaccionar.

En base de las investigaciones mencionadas en este apartado se formó la presente investigación. En sus resultados se fundamentaron los objetivos e hipótesis y se elaboró el cuestionario presentado en el apéndice. Toda la investigación será presentada en detalle en el siguiente capítulo.

5. Investigación de las actitudes de los alumnos hacia el trabajo cooperativo en los institutos

En este apartado se explica el proceso de realización de la investigación de la presente tesina. El tema trata las actitudes, o sea, las opiniones sobre varios aspectos del trabajo en grupos y parejas en clases de español como lengua extranjera en dos institutos de educación secundaria de Zagreb. A continuación se establecen los objetivos y las hipótesis de la investigación, se presenta y se describe la muestra y el instrumento utilizado. Además, se exponen los resultados obtenidos y las conclusiones de todo el proceso.

5. 1. Objetivos e hipótesis

Al construir el instrumento de la investigación, se han creado varios objetivos e hipótesis generales sobre las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en grupo en las clases de español. La idea principal de la investigación era comprobar si de verdad los estudiantes de español como lengua extranjera perciben el trabajo colaborativo como una técnica útil para aprender español. Es cierto que en la teoría de la didáctica de lenguas el trabajo cooperativo se considera extremadamente provechoso para el mismo proceso de adquisición, pero también para la motivación hacia el aprendizaje. No obstante, es posible que en la práctica a los alumnos no les guste trabajar en grupos ya que no se les enseña la importancia de la cooperación en clase. Además, como no conocen los beneficios del trabajo cooperativo, los alumnos tal vez no tengan motivación para trabajar de este modo y posiblemente piensen que aprendiendo así solamente se pierde el tiempo en la clase.

Teniendo las anteriores observaciones en mente, se han elaborado objetivos e hipótesis que tratan las actitudes de los alumnos hacia el trabajo cooperativo y las relaciones entre los alumnos durante este tipo de trabajo.

Hay 3 objetivos generales que se centran en tres temas amplios relacionados con el trabajo grupal. Con esta investigación se trata de:

- 1) investigar si de verdad se trata de grupos cooperativos en los que el profesor organiza los miembros del grupo y si, además, existe una división del trabajo equilibrada;
- 2) comprobar que a los alumnos les gusta trabajar en grupos, verificar que consideran que el trabajo en grupos es útil para su progreso en el conocimiento de español e investigar cómo se relacionan los factores afectivos individuales con el trabajo en grupos;

3) averiguar si los miembros del grupo tienen buenas relaciones como para siempre poder expresar su opinión a sus compañeros.

Para investigar si de verdad se trata de grupos cooperativos, se han incluido en el instrumento preguntas que intentan comprobar varias hipótesis relacionadas con este objetivo. Es decir, se ha supuesto que en la práctica el profesor no agrupa a los estudiantes, sino que les deja que lo hagan solos, y que, además, no existe una división del trabajo igual.

Asimismo, para comprobar los gustos de los alumnos, sus consideraciones sobre la utilidad del trabajo en grupos y varios factores afectivos que podrían relacionarse con el trabajo en grupos, se han formado unas hipótesis acerca de estos temas. Se presume que los alumnos consideran el trabajo en grupos muy útil para su conocimiento del español y que prefieren trabajar en grupos si la actividad se centra en la producción de lengua. Además, se investiga si en general un mayor número de alumnos prefiere trabajar en grupos que individualmente. Sin embargo, se supone que los alumnos, aunque les guste trabajar en grupos, tienen baja autoestima en clases de español ya que les da miedo hablar en español delante de los demás.

Finalmente, para averiguar cómo son las relaciones entre los alumnos dentro del grupo, se ha investigado sus opiniones sobre este tema. Se considera que los alumnos que trabajan más que otros miembros de su grupo piensan que los demás se atribuyen el mérito de lo que no han hecho, pero que, en general, los alumnos dan mucha importancia a trabajar con la gente con la que se llevan bien y que la mayoría siente que puede expresar sus opiniones libremente delante de sus compañeros. En base de estas hipótesis se han creado preguntas en el instrumento de la investigación que investigan este aspecto del trabajo en grupos.

5. 2. Participantes en la investigación

La investigación se ha llevado a cabo entre 127 alumnos de dos institutos croatas de Zagreb. Los alumnos pertenecían a varios cursos, o sea, al primero, segundo y cuarto año de educación secundaria. En la muestra había alumnos y alumnas de 14 a 19 años, con un promedio general de 16,6 años y la media de 16 años.

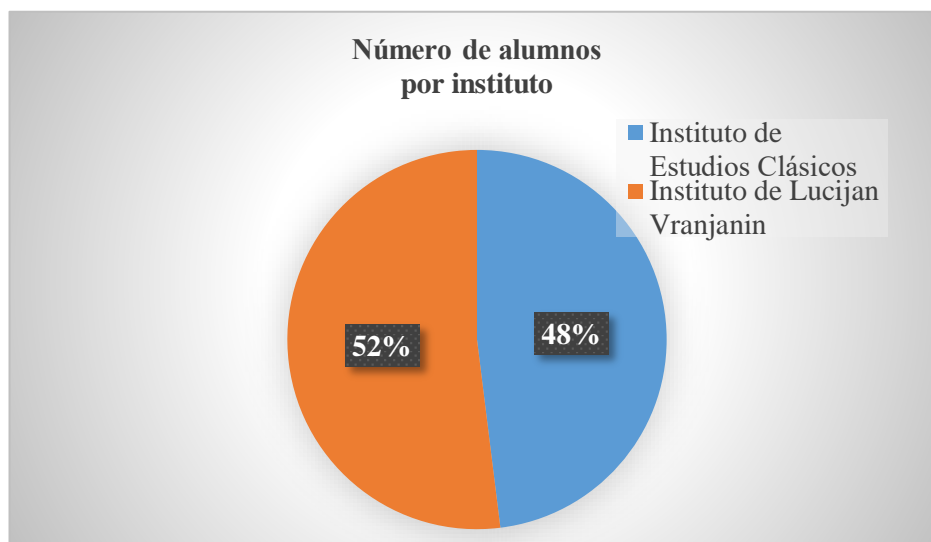


Gráfico 1 – Distribución de alumnos por instituto

Como puede observarse en el gráfico 1, de los 127, 61 (48 %) participantes pertenecía al Instituto de Estudios Clásicos de Zagreb (Klasična gimnazija u Zagrebu) y 66 (52 %) al Instituto de Lucijan Vranjanin (Gimnazija Lucijana Vranjanina).

En cuanto a la distribución de alumnos por sexo, los datos pueden observarse en la siguiente tabla:

Número de alumnos por sexo

	N	%	Válido %	Acumulativo %
Chicos	32	25,2%	29,1%	29,1%
Chicas	78	61,4%	70,9%	100,0%
Total	110	86,6%	100,0%	
<i>Falta de información</i>	17	13,4%		
Total	127	100,0%		

Tabla 1 – Distribución de los alumnos por sexo

En la investigación han participado 32 (25,2 %) alumnos y 78 (61,4 %) alumnas, mientras que 17 (13,4 %) de los alumnos no ha expresado su sexo. Si se toman en cuenta solamente las informaciones válidas sobre el sexo, puede decirse que han participado 29,1 % de chicos y 70,9 % de chicas.

Si la distribución de los alumnos por sexo se compara en los dos institutos puede verse en los gráficos 2 y 3:

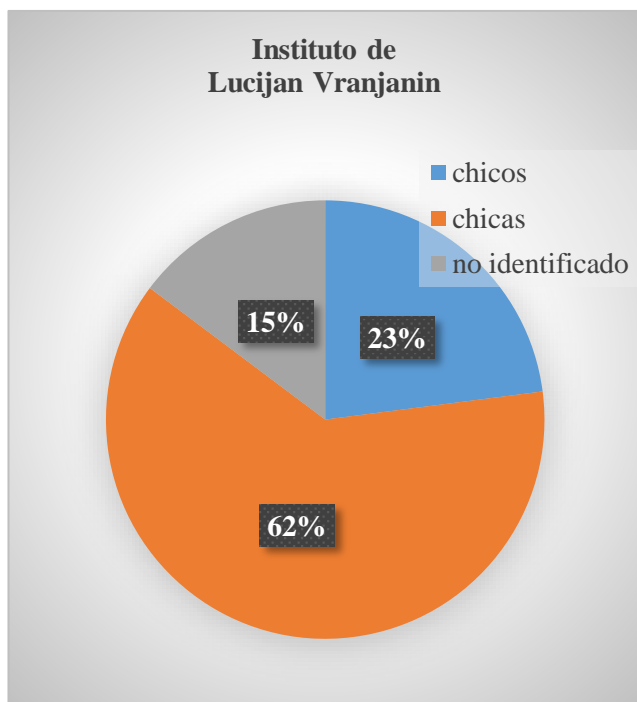


Gráfico 2 – Distribución de alumnos por sexo en el instituto de Lucijan Vranjanin

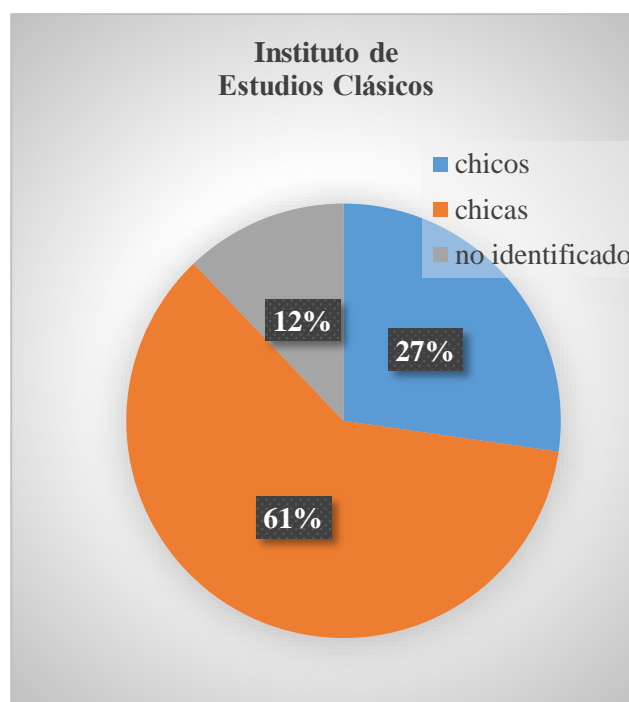


Gráfico 3 – Distribución de alumnos por sexo en el Instituto de Estudios Clásicos

De lo visto, puede observarse que en la muestra de ambas escuelas hay alrededor de un 25 % de chicos y un 60 % de chicas (gráficos 2 y 3).

En total, en el Instituto de Estudios Clásicos de Zagreb la investigación se ha llevado a cabo en cinco clases (dos grupos del primer curso, un grupo del segundo curso y dos grupos del cuarto curso). En el Instituto de Lucijan Vranjanin había igual número y distribución de clases, o sea, que en la investigación han participado cinco clases (dos grupos del primer curso, un grupo del segundo curso y dos grupos del cuarto curso).

La mayor diferencia entre los institutos es que tienen diferentes programas, lo que puede observarse en el gráfico 4.

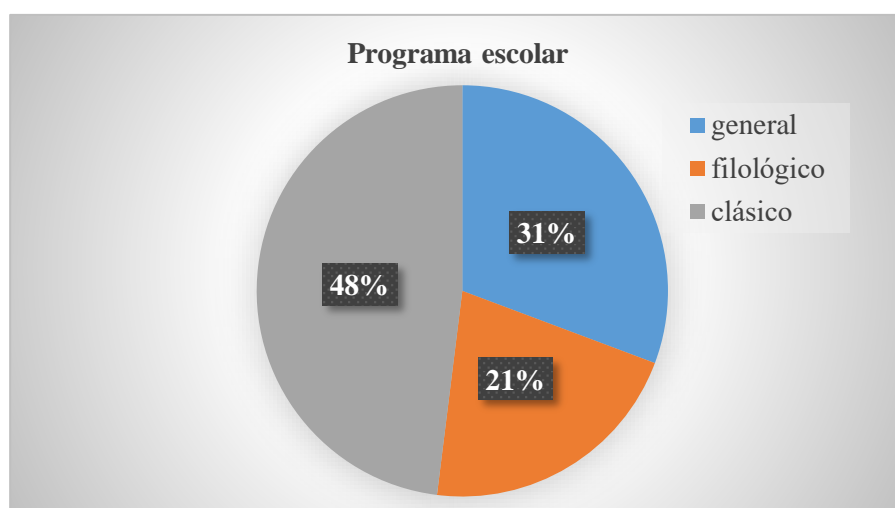


Gráfico 4 – Distribución de alumnos por programa escolar

Casi la mitad de los alumnos sigue un programa clásico, mientras que el 21 % de los alumnos sigue un programa filológico y el 31 % el programa general. Hay que mencionar que el programa determina el número de horas de clase de español por semana.

Es decir, todos los grupos del Instituto de Estudios Clásicos tienen el programa clásico, cuyo curso de español como lengua extranjera está organizado en dos clases semanales de 45 minutos. En el Instituto de Lucijan Vranjanin el curso de español está incluido en dos programas: el general y el filológico. Tres grupos de clase (un primero, un segundo y un cuarto curso) que han participado en la investigación tenían el programa general, que contaba con dos clases semanales de 45 minutos. Finalmente, un primero y un cuarto curso tenían el programa filológico, cuya dinámica semanal de español como lengua extranjera equivale a cuatro clases de 45 minutos y tres clases de 45 minutos respectivamente. Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos que han participado en la presente investigación (78,7 %) tienen dos clases de español semanales y que solamente un 9,4 % y un 11,8 % de los alumnos tienen cuatro y tres clases de español por semana respectivamente.

Según el currículo croata para el español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria, los alumnos que han participado en esta investigación tienen un nivel de conocimiento de español desde el nivel A1 hasta B1 según el MCER, dependiendo del año de estudios.

5. 3. Descripción del instrumento y el procedimiento de la investigación

Para poder realizar la investigación, se ha contado con la cooperación y la amabilidad de dos profesoras de español como lengua extranjera en los dos institutos mencionados. Ellas organizaron sus clases de tal manera para poder posibilitar a sus alumnos que participaran en la investigación. En cada clase, la investigación se realizó una vez y duró 15 minutos. Cada alumno respondió a un cuestionario individualmente y de manera anónima.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario en croata, preparado de la misma manera para todos los participantes y que está adjunto en el apéndice. En la parte introductoria del cuestionario se ha explicado el objetivo del estudio, se han dado las instrucciones para resolverlo y se han pedido los datos básicos sobre los participantes: sexo, edad, escuela, programa, curso, dinámica de las clases de español y la nota promedia en español. Se ha destacado que el cuestionario completo se refiere a las clases de español y no a otras asignaturas o al proceso de educación en general.

El cuestionario se ha elaborado adaptando los cuestionarios usados en las investigaciones de Kouros y Abrami (2006), Amo Peláez (2007) y Baleghizadeh y Farhesh (2014). Algunas preguntas se han utilizado en la forma original y otras han sido cambiadas para encajar con la idea principal de la presente investigación. En total, el cuestionario contaba con 45 preguntas, o más bien 45 ítems que tenían que ser evaluados en la escala de Likert de 1 a 4, donde 1 significaba “no estoy nada de acuerdo”, 2 “no estoy de acuerdo”, 3 “estoy de acuerdo” y 4 “estoy completamente de acuerdo”. Los ítems han sido divididos en tres grupos (A, B y C) para organizar y facilitar la manera de resolver el cuestionario. Además, han sido agrupados según el problema general que trataban. El primer grupo trataba las actitudes de los alumnos hacia la utilidad del trabajo en grupos en clases de español, o sea, el sentido del progreso en el aprendizaje. El segundo reunía las preguntas relacionadas con la organización de los grupos y del trabajo en grupo y el tercero abarcaba los temas de las relaciones entre los miembros del grupo y las actitudes generales hacia el trabajo en grupo.

Es importante destacar que en el cuestionario se ha utilizado el término de “trabajo en grupo o parejas” en vez de trabajo cooperativo por la suposición de que los alumnos no entienden el significado de trabajo cooperativo en términos didácticos. Sin embargo, justamente por esta razón se han incluido ítems que investigan la naturaleza del trabajo en grupo o parejas en clase, o sea, preguntas con las que puede confirmarse si los alumnos trabajan realmente de manera cooperativa.

Finalmente, después de haber obtenido las respuestas de los alumnos, los resultados se han analizado estadísticamente agrupando los ítems según las hipótesis de la investigación. Algunos de los ítems no se han incluido en el análisis de datos final porque, después de haberlos considerado en más detalle, se ha concluido que no tenían relación directa con los objetivos de la investigación. Las respuestas a estos ítems pueden resultar muy provechosas para otras investigaciones más extensas en el futuro.

5. 4. Resultados

Antes de exponer los resultados, hay que destacar que el número total de los participantes varía según las preguntas, ya que algunos alumnos no dieron respuestas a todos los ítems o simplemente los saltaron. Asimismo, cabe enfatizar que en la descripción de los resultados, los dos niveles bajos (1 y 2) en la escala de Likert se identifican juntamente como respuestas negativas a la pregunta y los dos niveles altos (3 y 4) como respuestas positivas. En los casos en los que los resultados se han analizado estadísticamente, las preguntas que representan una visión negativa del trabajo cooperativo se han demostrado y analizado de manera invertida (Hipótesis 2, Gráfico 8; Hipótesis 4, Gráfico 13). En otros casos, donde solo se muestra la división del porcentaje de alumnos por respuesta, los resultados de las preguntas negativas no han sido invertidos para mostrar las opiniones verdaderas de los alumnos.

En este capítulo van a exponerse los resultados del análisis de datos obtenidos a través del cuestionario. Los resultados van a presentarse organizados en función de las hipótesis mencionadas brevemente en el capítulo 5. 1. Finalmente, en la discusión van a darse respuestas a los objetivos generales planteados en esta tesina y va a explicarse el significado de los resultados que siguen.

5. 4. 1. El trabajo cooperativo

Anteriormente se han mencionado las áreas de investigación relacionadas con el trabajo en grupos. Con la primera hipótesis se propone que en la práctica docente en la mayoría de los casos no se trata del trabajo cooperativo propiamente dicho, ya que no es el profesor quien agrupa a los estudiantes y porque el trabajo no está dividido igualmente entre los miembros del grupo.

Con esta hipótesis en realidad no se intenta indagar las actitudes de los alumnos hacia el trabajo cooperativo, sino que se intenta averiguar, en primer lugar, si de verdad los alumnos trabajan de manera cooperativa en clases de español analizando la situación desde su perspectiva. Este tema puede investigarse analizando los resultados de tres ítems del cuestionario (10, 14, 15), que tratan

el rol del profesor y la división del trabajo entre los miembros. Es cierto que estos aspectos no son los únicos que determinan si se trata de trabajo cooperativo, pero son bastante significativos. Los resultados de estas tres preguntas pueden verse como una muestra aproximativa de la frecuencia en la que los alumnos trabajan en grupos cooperativos, o sea, cuyos miembros tienen el trabajo dividido igualmente entre sí o en los que el profesor agrupa a los alumnos.

En la tabla 2 se presentan los resultados del ítem 10:

Ítem 10.

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	22	17,3%	17,3%	17,3%
No estoy de acuerdo	45	35,4%	35,4%	52,8%
Estoy de acuerdo	39	30,7%	30,7%	83,5%
Estoy completamente de acuerdo	21	16,5%	16,5%	100,0%
Total	127	100,0%	100,0%	

Tabla 2 – Resultados del ítem 10: *El/la profesor/a suele determinar los miembros del grupo o pareja.*

En la tabla anterior puede verse que los alumnos están más o menos igualmente divididos entre estar de acuerdo y no estar de acuerdo con la frase 10 del cuestionario. Es decir, un 52,8 % está de acuerdo con que el/la profesor/a determina los miembros del grupo o pareja, mientras que un 47,2 % no está de acuerdo con esta frase. Los resultados vistos así no dan una imagen clara acerca de la manera de organizar los grupos. Sin embargo, si los resultados a esta pregunta se dividen en dos grupos según el instituto, puede observarse una situación más clara:

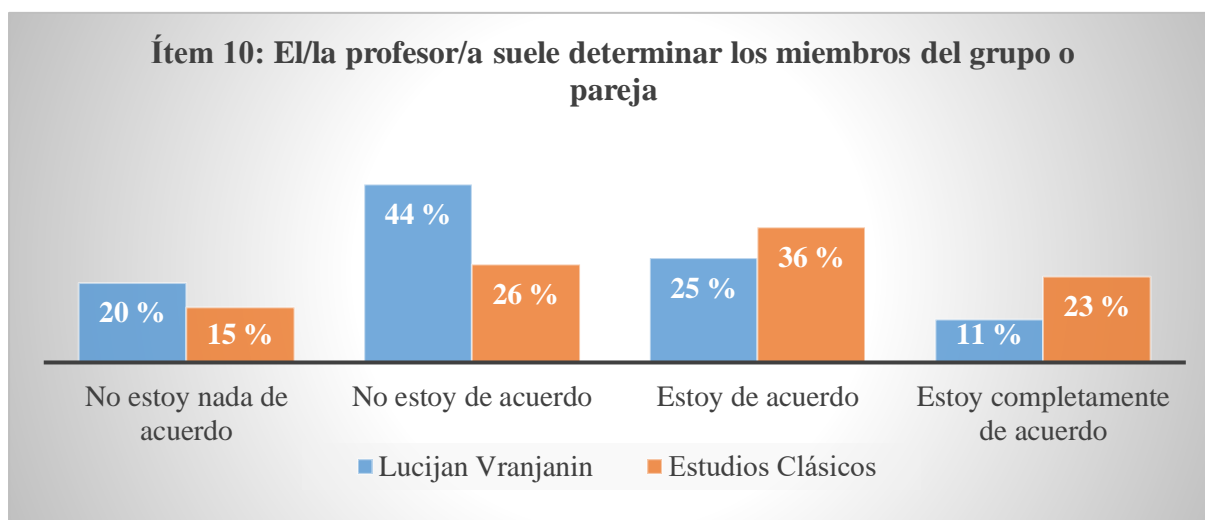


Gráfico 5 – Distribución de alumnos por evaluación del ítem 10, según el instituto

En el gráfico anterior puede verse que unos 59 % de los alumnos del Instituto de Estudios Clásicos estiman que son agrupados por el profesor, mientras que este ítem solamente un 36,4 % de los alumnos del Instituto de Lucijan Vranjanin lo han evaluado positivamente.

Por otro lado, en cuanto a la división del trabajo, los alumnos han expresado una opinión bastante negativa, lo que puede observarse en la siguiente tabla.

Ítem 14.

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	25	19,7%	19,7%	19,7%
No estoy de acuerdo	48	37,8%	37,8%	57,5%
Estoy de acuerdo	43	33,9%	33,9%	91,3%
Estoy completamente de acuerdo	11	8,7%	8,7%	100,0%
Total	127	100,0%	100,0%	

Tabla 3 – Resultados del ítem 14: *En una actividad realizada en grupo o pareja, el trabajo está dividido igualmente entre los miembros.*

En la tabla 3 se ve que una mayoría del 57,5 % de todos los alumnos ha dicho que no está de acuerdo con que exista una división igual del trabajo entre los miembros del grupo o pareja en clase.

Sin embargo, si se analiza estas respuestas negativas y si se las divide según el instituto, puede verse que existe una diferencia significativa entre las opiniones de los dos institutos:

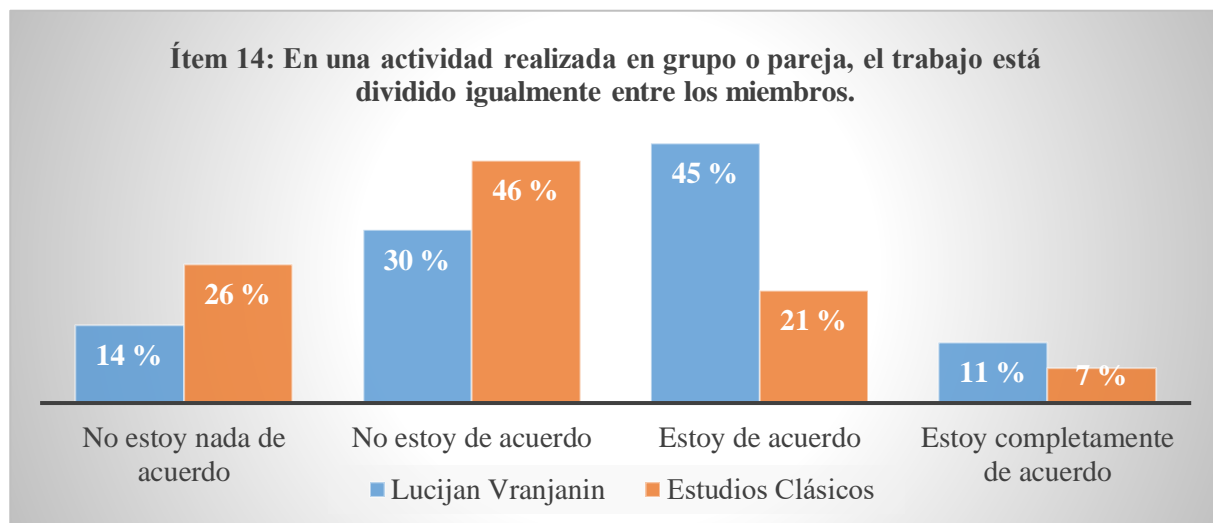


Gráfico 6 – Distribución de alumnos por evaluación del ítem 14, según el instituto

En el gráfico 6, en el que se presenta la diferencia de las opiniones de los alumnos acerca del ítem 14 según instituto, puede verse que un 72 % de los alumnos del Instituto de los Estudios Clásicos han respondido que la división de trabajo no es igual entre los miembros del grupo, mientras que una minoría del 44 % de los alumnos del Instituto de Lucijan Vranjanin han respondido negativamente a este ítem.

En cuanto a la actitud hacia la existencia de una persona que asume el mando en grupo o pareja, los resultados muestran que los alumnos están más o menos divididos igualmente entre estar de acuerdo y no estar de acuerdo con esta frase:

Ítem 15.

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	12	9,4%	9,5%	9,5%
No estoy de acuerdo	47	37,0%	37,3%	46,8%
Estoy de acuerdo	48	37,8%	38,1%	84,9%
Estoy completamente de acuerdo	19	15,0%	15,1%	100,0%
Total	126	99,2%	100,0%	
Falta de información	1	0,8%		
Total	127	100,0%		

Tabla 4 – Resultados del ítem 15: *En el grupo o pareja existe una persona que asume el mando.*

Es decir, como puede verse en la tabla anterior, un 53,2 % de los alumnos está de acuerdo con que existe una persona que asume el mando en grupo o pareja, y un 46,8 % no está de acuerdo con esta noción. La misma imagen se establece analizando los resultados según el instituto, así que puede decirse que los alumnos de ambos institutos tienen las mismas actitudes hacia este ítem.

Finalmente, se ha incluido el ítem 18 en la análisis y explicación de esta hipótesis, para comprobar cómo los alumnos perciben sus propias obligaciones en un trabajo colaborativo (gráfico 7).

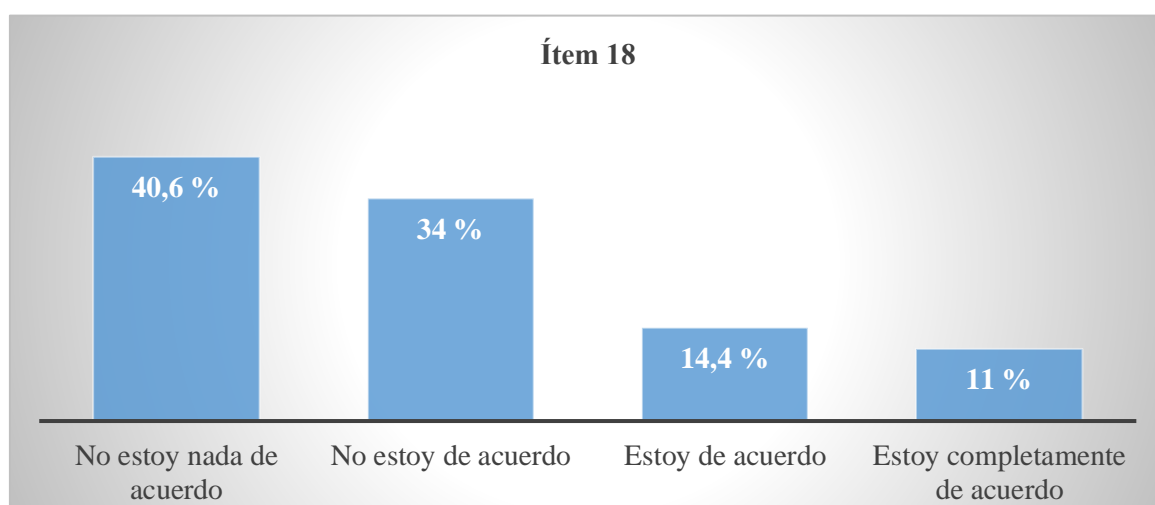


Gráfico 7 – Resultados del ítem 18: *En el trabajo en grupos o parejas yo hago muy poco o nada porque sé que mis compañeros van a hacerlo en mi lugar*

Los resultados presentados en el gráfico anterior muestran que un 74,6 % de los alumnos no quiere que sus compañeros hagan su trabajo en vez de ellos, o sea, que se sienten responsables de su propia parte del trabajo.

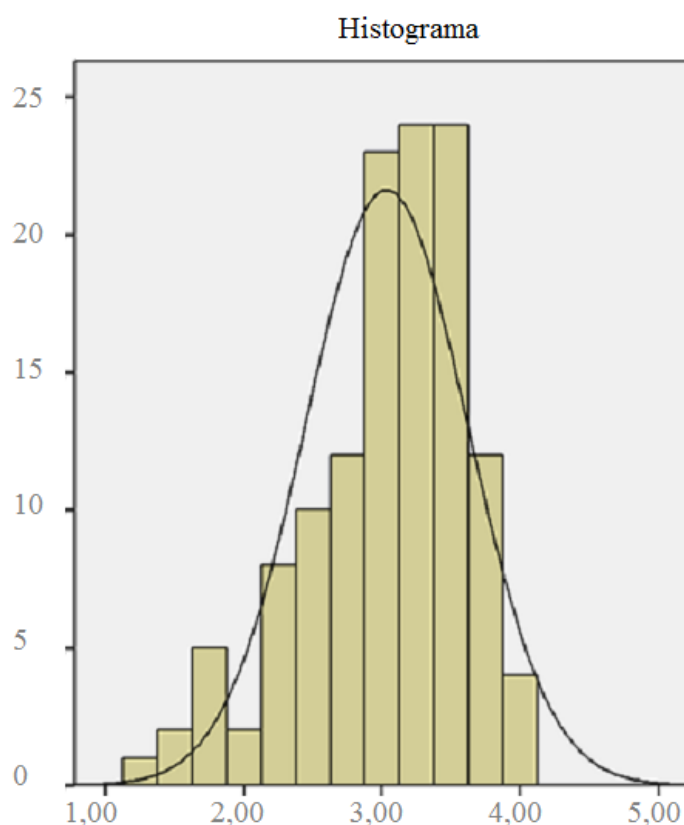
Los resultados que provienen de estos ítems muestran que no puede hablarse de un trabajo cooperativo propiamente dicho, ya que muchos aspectos importantes que constituyen este tipo de trabajo faltan en la organización de los grupos de trabajo en las clases de español en los dos institutos investigados, lo que va a analizarse con más detalle en los siguientes capítulos.

5. 4. 2. Actitudes hacia la utilidad del trabajo en grupos

Con la segunda hipótesis se intenta investigar uno de los aspectos mencionados en el segundo objetivo, que trata los factores afectivos de los alumnos que pueden relacionarse con el trabajo cooperativo y sus gustos y opiniones sobre la utilidad del trabajo en grupos. En cuanto a la segunda hipótesis misma, con ésta se investiga si los alumnos consideran el trabajo en grupos útil para su conocimiento de español.

Antes de averiguar si a los alumnos les gusta trabajar en grupos en clases de español, es importante comprobar si lo perciben como algo útil y provechoso. Para determinar su actitud hacia la utilidad del trabajo en grupos, se ha calculado la evaluación promedia de cuatro preguntas (2, 8, 9, 42: *Memorizo la materia mejor si trabajo en grupo o pareja; Creo que el trabajo en grupo o parejas es provechoso para mi conocimiento y uso de español; Trabajando en grupo o pareja siento que practico la expresión oral en español; Siento que trabajando en grupo o pareja solamente estamos perdiendo el tiempo en la clase.* Los resultados del último ítem han sido valorados de manera inversa, ya que el nivel más alto en la escala de Likert representa una actitud negativa hacia el trabajo en grupos.).

En total, el valor promedio de esta nueva variable es 3,03 con la desviación estándar de 0,59. La distribución de los resultados para la variable acumulativa que proviene del promedio de los cuatro ítems mencionados puede verse en el siguiente gráfico acumulativo:



Actitud hacia la utilidad del trabajo en grupos o parejas

Gráfico 8 – representación acumulativa de resultados de los ítems 2, 8, 9, 42. Variable: 3,03; desviación estándar: 0,59.

Este resultado final muestra que en promedio los alumnos están de acuerdo con las frases mencionadas y que tienen una actitud positiva hacia la utilidad del trabajo en grupos.

Asimismo, para añadir, se ha analizado cuántos alumnos creen que trabajan mejor si lo hacen individualmente (ítem 26):

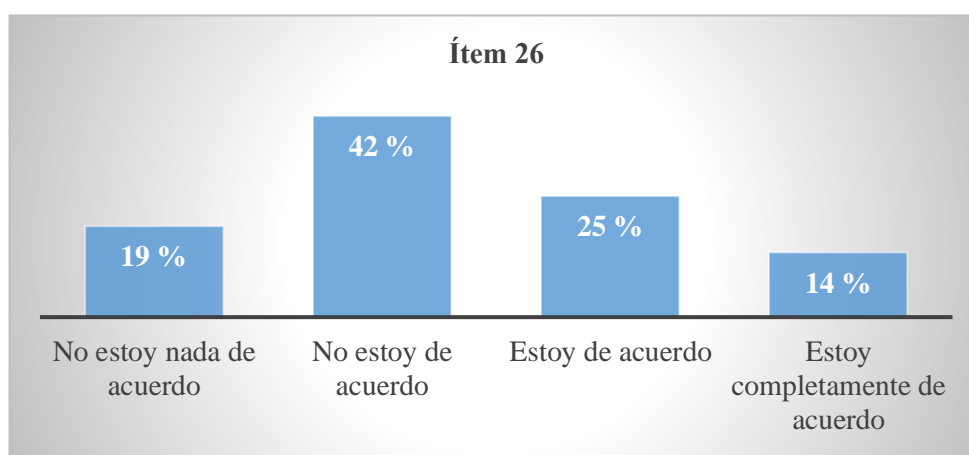


Gráfico 9 – Resultados del ítem 26: *Creo que realizo mi trabajo mejor cuando lo hago individualmente que en grupo o pareja*

Este ítem (gráfico 9) lo han evaluado negativamente más del 60 % de los participantes, lo que quiere decir que para realizar actividades en clases de español, les parece más útil trabajar colaborando que individualmente.

Finalmente, hay que mencionar el ítem 37, que trata una idea muy interesante, y es que la gente aprende mejor una materia cuando la explican a los demás.

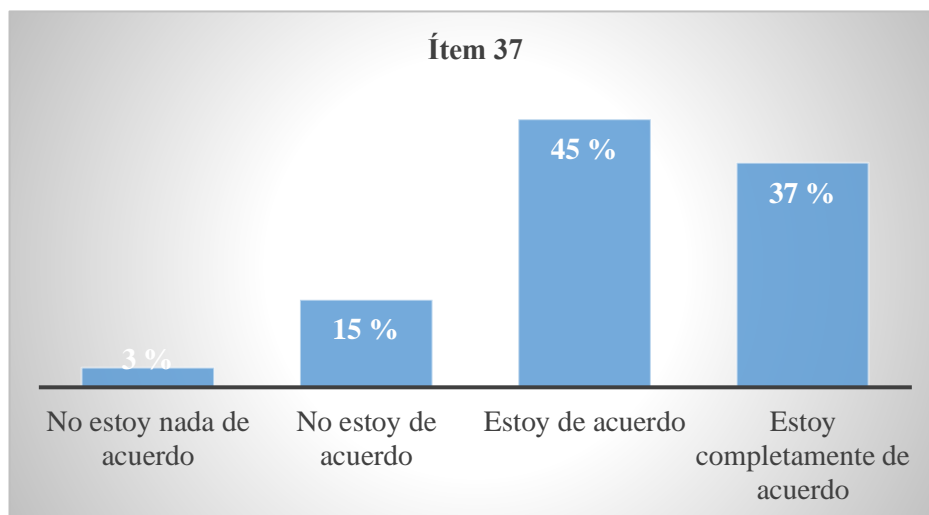


Gráfico 10 – Resultados del ítem 37: *Aprendo la materia mejor cuando tengo que explicarla a mis compañeros*

Este ítem en realidad trata uno de los aspectos y la utilidad del trabajo en grupos en clases de lengua e intenta averiguar si los alumnos mismos perciben este fenómeno. En el gráfico anterior puede verse que la gran mayoría de los alumnos (82 %) es consciente de que aprenden mejor cuando tienen que explicarles algo a sus compañeros.

En total, puede concluirse que los alumnos en ambos institutos consideran el trabajo en grupos o parejas como muy útil para su conocimiento de español.

5. 4. 3. Preferencia del trabajo en grupos en actividades de producción de la lengua

Esta hipótesis propone que a los alumnos les gusta trabajar en grupos cuando se requiere cierta producción de lengua y está relacionada directamente con el aprendizaje de español como lengua extranjera. Es decir, se supone que a los alumnos les gusta más trabajar cooperativamente si están realizando una actividad de producción oral o escrita que si están practicando la comprensión oral y escrita. Finalmente, al análisis de datos se ha añadido la actitud de los alumnos hacia la práctica de gramática en grupos.

Para averiguar las opiniones de los alumnos sobre este tema se han utilizado cinco ítems (3, 4, 5, 6, 7) y se han presentado los resultados en la siguiente tabla:

Actitud de los alumnos hacia
las actividades de diferentes destrezas hechas en grupos o parejas

	N	M	DE
7. Prefiero trabajar en grupo o pareja en actividades en las que hay que hablar en español.	126	3,29	0,747
6. Prefiero trabajar en grupo o pareja en actividades en las que hay que producir una respuesta, diálogo o texto escrito.	127	3,20	0,920
5. Prefiero trabajar en grupo o pareja en actividades de comprensión auditiva.	127	3,08	0,939
3. Prefiero trabajar en grupo o pareja en actividades de lectura de un texto.	126	2,88	0,968
4. Prefiero trabajar en grupo o pareja en actividades de gramática.	127	2,87	0,943
N de válidos	125		

Tabla 5: Promedio de las respuestas a los ítems 3, 4, 5, 6, 7 (N = el número de las respuestas, M = media aritmética, DE = desviación estándar)

En la tabla 5 puede verse que los alumnos están de acuerdo en mayor cantidad con la idea de preferir el trabajo grupal en actividades de producción oral (M=3,29) y escrita (M=3,2), mientras que no están de acuerdo con los ítems que expresan preferencia por el trabajo grupal en las actividades gramaticales (M=2,87) y de comprensión de lectura (M=2,88).

Con el análisis de los resultados se ha concluido que los alumnos realmente prefieren trabajar en grupos o parejas cuando trabajan en actividades de producción de lengua, especialmente de producción oral.

5. 4. 4. Preferencia del trabajo en grupos o individual

Con esta hipótesis se propone que en clases de español, los alumnos prefieren trabajar en grupos que individualmente. Además, se sugiere que a los alumnos de los institutos les gusta trabajar cooperativamente o en grupos en general, pero se investiga si de todas formas prefieren trabajar individualmente. Además, es interesante ver si los alumnos perciben el trabajo como más divertido y más fácil de realizar si lo hacen en grupos.

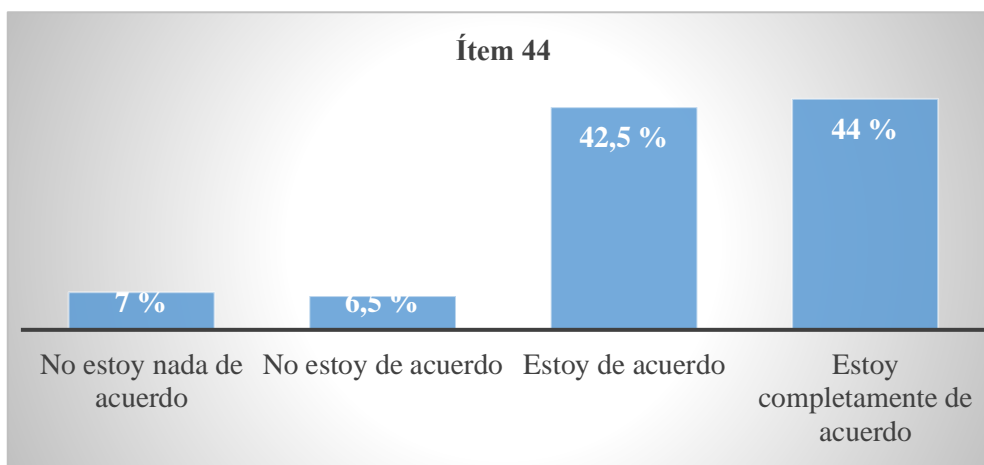


Gráfico 11 – Resultados del ítem 44: *Me gusta trabajar en grupo o pareja*

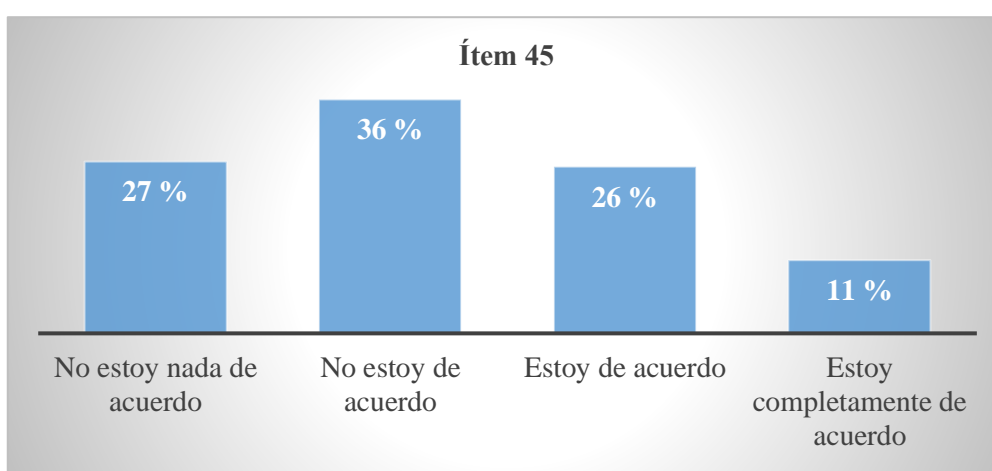


Gráfico 12 – Resultados del ítem 45: *Prefiero trabajar individualmente que en grupo o pareja*

Como puede verse en los gráficos anteriores (gráfico 11 y 12), a la mayoría de los alumnos (86,5 %) les gusta trabajar en grupos o parejas y solamente el 37 % de los alumnos prefieren trabajar individualmente. También, se ha calculado que de los alumnos a los que no les gusta trabajar en grupos, la mayoría prefiere trabajar individualmente (14 de 17 alumnos). Por otro lado, de los alumnos a los que sí les gusta trabajar en grupos solamente el 29,6 %, o más bien 32 de 108 alumnos, prefieren trabajar individualmente.

También, para determinar la actitud en general hacia el trabajo en grupos frente al trabajo individual se ha calculado el promedio de los resultados de cuatro ítems del cuestionario (los ítems 1, 17, 44 y 45: *La materia me parece más divertida cuando la estudio en grupo o pareja que solo/a*; *El trabajo me parece más fácil si lo hago en grupo o pareja*; *Me gusta trabajar en grupo o pareja*; *Prefiero trabajar individualmente que en grupo o pareja*. Los resultados del último ítem han sido valorados de manera inversa, ya que el nivel más alto en la escala de Likert

representa una actitud negativa hacia el trabajo en grupos) y se ha hecho una representación gráfica acumulativa:

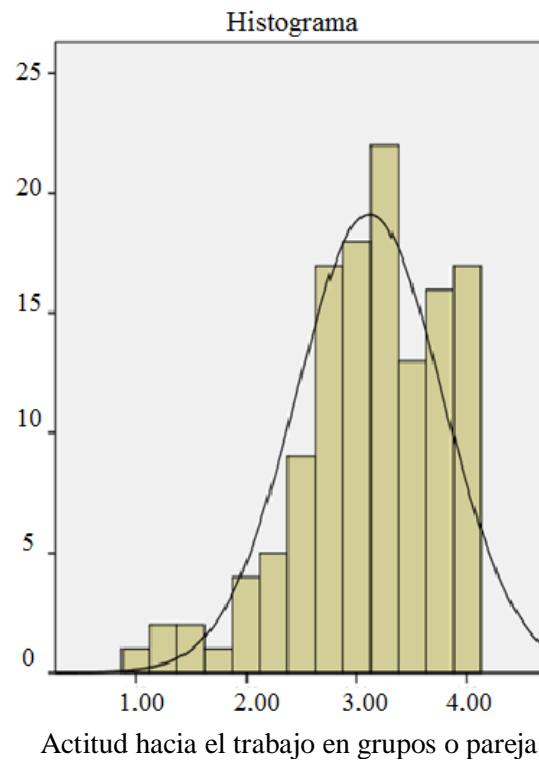


Gráfico 13 - Representación acumulativa de resultados de los ítems 1, 17, 44, 45. Variable: 3,12; desviación estándar: 0,66.

El resultado final calculado muestra que los alumnos tienen una actitud positiva hacia el trabajo en grupos, ya que el valor promedio de esta nueva variable es 3,11 con la desviación estándar de 0,66.

Finalmente, se ha incluido en el análisis de esta hipótesis el ítem 43:

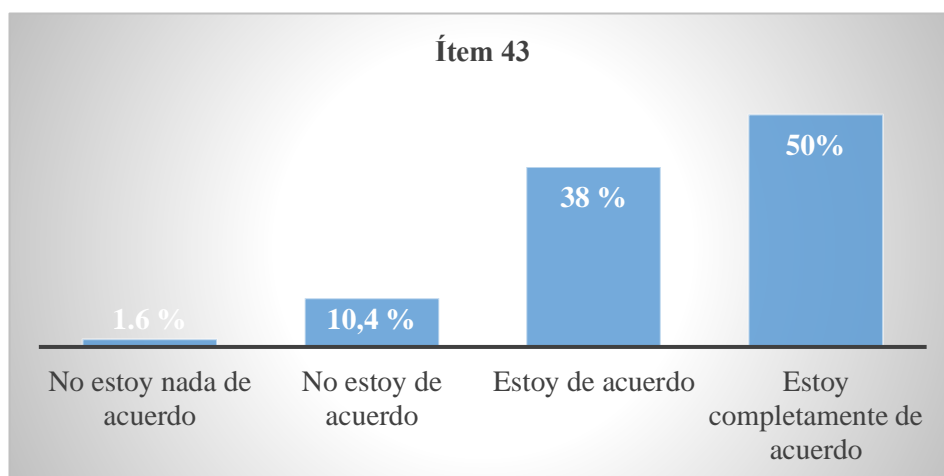


Gráfico 14 – Resultados del ítem 43: *El trabajo en grupos o parejas crea un clima positivo en la clase*

Como puede verse en el gráfico 14, los alumnos perciben el trabajo en grupos o parejas como una dinámica que crea una atmosfera buena en el aula. Es decir, unos 88 % de los alumnos ha respondido positivamente a esta pregunta.

De los resultados presentados aquí, puede concluirse que la hipótesis se ha comprobado, o sea, que la mayoría de alumnos prefiere trabajar en grupos que individualmente.

5. 4. 5. Algunos factores afectivos relacionados con el trabajo en grupo

Con la quinta hipótesis se intenta finalizar la investigación del segundo objetivo. Esta hipótesis trata algunos factores afectivos que pueden influir o ser influidos por el trabajo en grupos en clase. Aunque se ha supuesto con las hipótesis anteriores que los alumnos tienen opiniones positivas sobre el trabajo en grupo, se propone que la mayoría de los alumnos tiene baja autoestima en las clases de español y que ésta tiene que ver mucho con la ansiedad que se produce al hablar en español con los compañeros.

La última hipótesis relacionada con el segundo objetivo cuestiona el tema de la práctica de la interacción oral en español durante las actividades colaborativas. Además, la autoestima, que es un factor individual muy importante en el aprendizaje de lenguas, puede ser muy baja en las clases de lengua por el sentido de los alumnos de no poder compararse con los demás. Como se ha mencionado, la interacción entre alumnos en clase es una de las oportunidades ideales para practicar la lengua extranjera y por esto es importante insistir en el uso de español durante las actividades y enseñar a los alumnos a que eviten el uso de la lengua materna.

Como se ha visto en los capítulos anteriores, uno de los problemas que ocurren frecuentemente en las actividades colaborativas que impiden la práctica es la ansiedad de hablar en la lengua extranjera con los compañeros de clase. Justamente esta ansiedad puede desmotivar a los alumnos y provocarles baja autoestima. Con la pregunta 31 del cuestionario se investigan las opiniones de los alumnos sobre este tema:

Ítem 31.

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	54	42,5%	43,2%	43,2%
No estoy de acuerdo	34	26,8%	27,2%	70,4%
Estoy de acuerdo	29	22,8%	23,2%	93,6%
Estoy completamente de acuerdo	8	6,3%	6,4%	100,0%
Total	125	98,4%	100,0%	
Falta de información	2	1,6%		
Total	127	100,0%		

Tabla 6 – Resultados del ítem 31: *Me da vergüenza hablar en español delante de mis compañeros de grupo o pareja.*

Los resultados que pueden verse en la tabla anterior muestran una situación bastante positiva, ya que la mayoría de los alumnos (70,4 %) no siente vergüenza al hablar con sus compañeros en español. Solamente un 30 % de los alumnos no se siente bien al hablar a los demás en la lengua meta.

En relación con la pregunta anterior se ha investigado si los alumnos consecuentemente hablan mucho en español durante las actividades en grupos o parejas. Se ha mostrado con el ítem anterior que a los alumnos no les supone un problema hablar en español entre sí y por esto se ha supuesto que la mayoría del tiempo interactúan en español. Los resultados del análisis del ítem 24 del cuestionario están presentados en el siguiente gráfico:

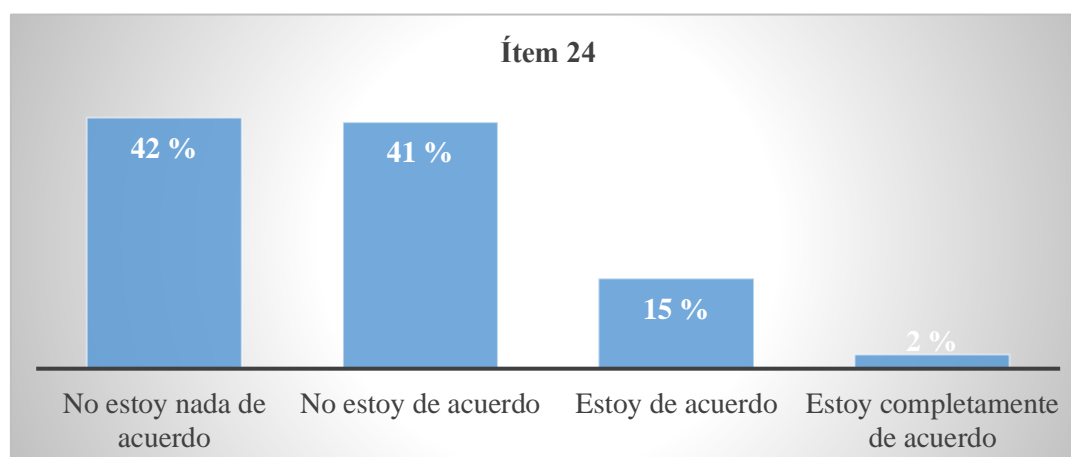


Gráfico 15 – Resultados del ítem 24: *Trabajando en grupo o pareja, la mayoría del tiempo hablamos en español*

Los resultados del ítem 24 forman una imagen distinta y más negativa de la suposición anterior. Un 83 % de los alumnos han expresado que no está de acuerdo con el ítem mencionado, o sea, que la mayoría del tiempo durante una actividad colaborativa no se habla en español.

Otra parte de la hipótesis presente se comprueba adicionalmente con el ítem 30:

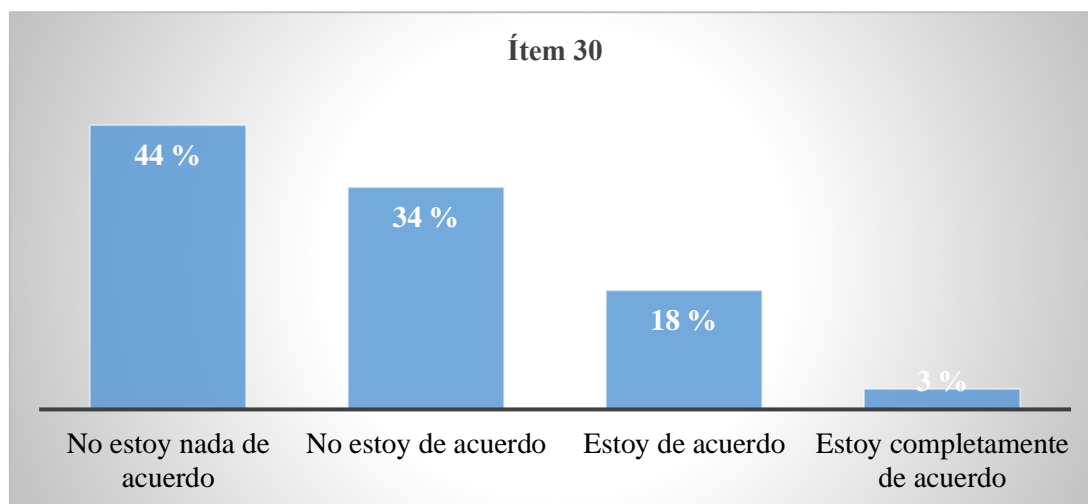


Gráfico 16 – Resultados del ítem 30: *Me parece que soy menos listo/a y menos competente que los demás miembros de mi grupo o pareja*

De nuevo, como en la parte anterior acerca de las opiniones sobre la expresión oral en español delante de los compañeros, los resultados muestran una percepción muy positiva de los alumnos de sí mismos: un 78 % de los alumnos no está de acuerdo con el presente ítem, o sea, que no creen que sean menos listos o competentes que sus compañeros.

También, en el análisis se han incluido los resultados del ítem 40 para ver si la participación en un grupo ayuda a los alumnos a que se sientan más seguros en sí mismos delante de los demás:

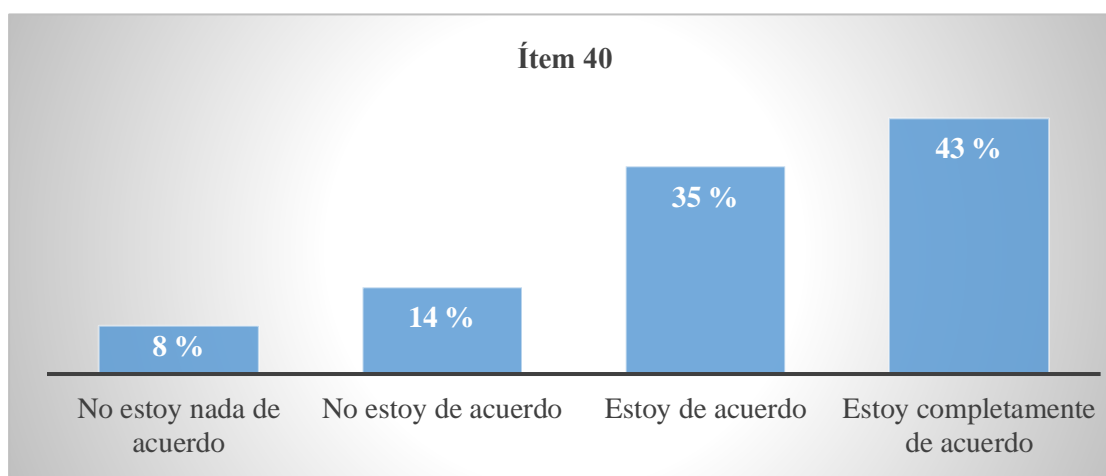


Gráfico 6 – Resultados del ítem 40: *Me parece más fácil leer las soluciones de una actividad delante del profesor cuando son el resultado del trabajo en grupo o pareja que del trabajo individual*

Mirando los resultados en el gráfico 17 puede verse que la mayoría de los alumnos (78 %) se siente más segura si presenta delante de toda la clase los resultados de una actividad hecha en grupo que individualmente.

Finalmente, se han añadido los resultados del ítem 41 al análisis de esta hipótesis, ya que este ítem intenta averiguar si los alumnos tienen reacciones positivas a menores complicaciones que pueden presentarse durante actividades en grupos. Los resultados pueden observarse en el siguiente gráfico:

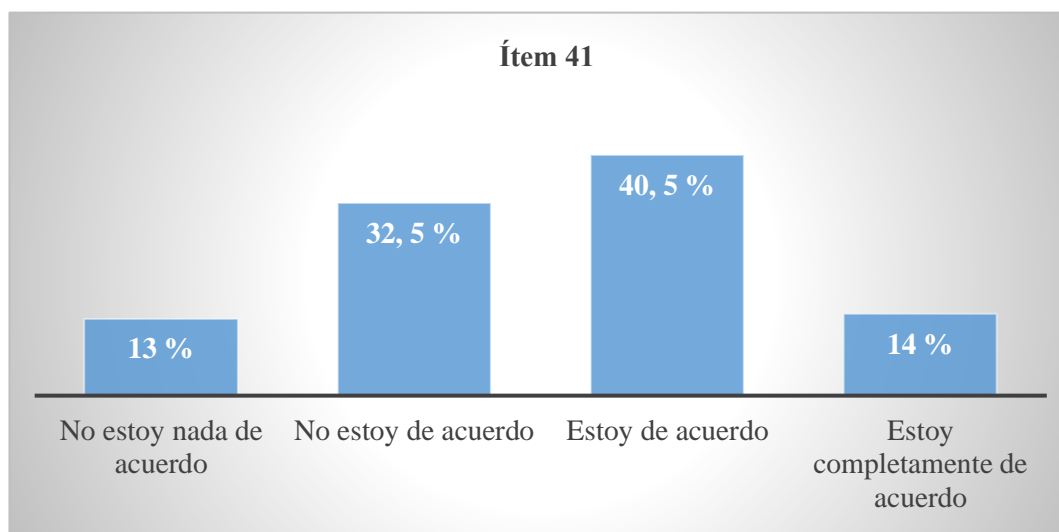


Gráfico 18 – Resultados del ítem 41: *La muestra de cierto desconocimiento delante de mis compañeros del grupo o pareja me motiva para esforzarme y estudiar más en el futuro*

Como puede verse en el gráfico 18, los alumnos están divididos bastante igualmente entre estar y no estar de acuerdo con el presente ítem, aunque la mayoría del 54,5 % de los alumnos ha dicho que sí les motiva a esforzarse más en el futuro cuando muestran faltas de conocimiento delante de sus compañeros.

De los resultados expuestos, puede verse que los alumnos no muestran baja autoestima trabajando en grupos o parejas y que no sienten miedo al hablar español delante de sus compañeros.

5. 4. 6. Relaciones entre los miembros del grupo como consecuencia de la división desigual del trabajo

Las últimas tres hipótesis investigan las relaciones que se establecen entre los alumnos cuando trabajan en grupos o parejas en clase y cómo éstas pueden relacionarse con el aprendizaje, lo que

intenta resolver los problemas planteados en el tercer objetivo. La presente hipótesis propone que los alumnos que trabajan más que otros miembros de su grupo piensan que los demás se atribuyen el mérito de lo que no han hecho.

Para comprobar la presente hipótesis, se han comparado las respuestas a dos preguntas del cuestionario (16 y 21). Primero, se ha analizado cuántos alumnos consideran que son ellos mismos quienes hacen todo el trabajo en una actividad hecha en grupos o parejas:

Ítem 16

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	33	26,0 %	26,2 %	26,2 %
No estoy de acuerdo	48	37,8 %	38,1 %	64,3 %
Estoy de acuerdo	29	22,8 %	23,0 %	87,3 %
Estoy completamente de acuerdo	16	12,6 %	12,7 %	100,0 %
Total	126	99,2 %	100,0 %	
Falta de información	1	0,8 %		
Total	127	100,0 %		

Tabla 7 – Resultados del ítem 16: *Normalmente yo soy la persona que asume el mando y distribuye las obligaciones en grupo o pareja.*

En general, puede verse en la tabla anterior que los alumnos no están de acuerdo con este ítem, o sea, que el 64,3 % de los alumnos piensa que ellos mismos no asumen el mando durante una actividad grupal.

Por otro lado, se ha investigado cuántos alumnos en general se molestan con sus compañeros en relación con la cantidad de trabajo que realizan:

Ítem 21.

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	19	15,0%	15,0%	15,0%
No estoy de acuerdo	57	44,9%	44,9%	59,8%
Estoy de acuerdo	34	26,8%	26,8%	86,6%
Estoy completamente de acuerdo	17	13,4%	13,4%	100,0%
Total	127	100,0%	100,0%	

Tabla 8 – Resultados del ítem 21: *Los miembros de mi grupo o pareja muchas veces reciben una buena nota o una aprobación del/la profesor/a aunque no hayan trabajado mucho en la actividad colaborativa.*

En la tabla 8 pueden observarse los resultados del ítem 21. La mayoría de los alumnos no está de acuerdo con el presente ítem. Es decir, el 59,8 % de los alumnos no están resentidos con sus compañeros que trabajan menos, o sea, que no consideran que exista la situación en que los alumnos que trabajan menos reciban una aprobación no merecida del profesor.

Al analizar los resultados anteriores se plantea el problema de los alumnos que han respondido positivamente a ambas preguntas. En la siguiente tabla de contingencia puede observarse los resultados de los dos ítems simultáneamente:

Ítem 16 × ítem 21

		21. Los miembros de mi grupo o pareja muchas veces reciben una buena nota o una aprobación del/la profesor/a aunque no hayan trabajado mucho en la actividad colaborativa.				Total
		No estoy nada de acuerdo	No estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy completamente de acuerdo	
16. Normalmente yo soy la persona que asume el mando y distribuye las obligaciones en grupo o pareja.	No estoy nada de acuerdo	5	18	8	2	33
	No estoy de acuerdo	8	23	12	5	48
	Estoy de acuerdo	4	10	10	5	29
	Estoy completamente de acuerdo	1	6	4	5	16
Total		18	57	34	17	126

Tabla 9 – Resultados de los ítems 16 y 21 comparados.

En la tabla 9 puede verse que cuando los resultados de los dos ítems mencionados se comparan, puede notarse cierta regularidad. Entre estos dos ítems existe cierta correlación positiva ($\rho=0,204$) y es estadísticamente significativa con el nivel de riesgo de menos del 5 %. De los 45 alumnos que han respondido positivamente a la pregunta 16, 24 han también respondido positivamente a la pregunta 21. Es decir, los alumnos que han expresado que son ellos mismos quienes asumen el mando en actividades colaborativas han dicho en mayor frecuencia que sus compañeros muchas veces reciben buenas notas o aprobaciones del profesor aunque no hayan trabajado mucho en la actividad.

Sin embargo, aunque se ha mostrado en la tabla anterior que algunos alumnos se molestan con sus compañeros cuando reciben aprobaciones no merecidas, la mayoría no cabe en esta categoría, así que puede concluirse que la hipótesis no se ha comprobado.

5. 4. 7. Importancia de relaciones interpersonales buenas dentro del grupo

Se ha mencionado anteriormente que a muchos alumnos les parece importante tener buenas relaciones con sus compañeros del grupo. Para investigar esta idea se ha creado justamente la presente hipótesis, que intenta comprobar que los alumnos ponen mucha importancia en trabajar con la gente con la que se llevan bien. Para averiguar la idea se han analizado los resultados a dos ítems del cuestionario (11 y 12).

En la siguiente tabla se investiga cuántos alumnos piensan que deben trabajar con la gente con la que no se llevan bien:

Ítem 11.

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	76	59,8%	59,8%	59,8%
No estoy de acuerdo	28	22,0%	22,0%	81,9%
Estoy de acuerdo	14	11,0%	11,0%	92,9%
Estoy completamente de acuerdo	9	7,1%	7,1%	100,0%
Total	127	100,0%	100,0%	

Tabla 10 - Resultados del ítem 11: *Muchas veces tengo que trabajar en grupo o pareja con personas que no me gustan.*

En la tabla 10 puede verse que la mayoría de los alumnos (81,9 %) no está de acuerdo con el ítem 11, o sea, que no sienten que deban trabajar con gente que no les gusta, lo que significa que probablemente pueden elegir a sus compañeros del grupo, lo que se relaciona con los resultados vistos en relación con la primera hipótesis.

Para ver cuánta importancia los alumnos ponen en la organización de los miembros del grupo, se ha analizado el ítem 12:

Ítem 12.

	N	%	Válidos %	Acumulativos %
No estoy nada de acuerdo	27	21,3%	21,3%	21,3%
No estoy de acuerdo	27	21,3%	21,3%	42,5%
Estoy de acuerdo	40	31,5%	31,5%	74,0%
Estoy completamente de acuerdo	33	26,0%	26,0%	100,0%
Total	127	100,0%	100,0%	

Tabla 11 – Resultados del ítem 12: *Cuando trabajo en grupo o pareja no me da igual con quién estoy trabajando.*

Desde los resultados del ítem 11 presentados en la tabla 10, se ha supuesto que a los alumnos les parece importante poder elegir con quien trabajan, así que se ha planteado la pregunta vista en la tabla 11. Los resultados en esta tabla muestran que unos 57,5 % de los alumnos han expresado que no les da igual con quién trabajan en grupo o pareja, o sea, que les gusta poder elegir a sus compañeros del grupo.

De todos los resultados vistos es posible decir que los alumnos de verdad ponen mucha importancia en trabajar en grupo o pareja con la gente con la que se llevan bien, así que la hipótesis inicial se ha comprobado.

5. 4. 8. La confianza entre los alumnos

Esta hipótesis es la última en relación con el tercer objetivo que trata las relaciones entre los alumnos dentro de un grupo. Se propone que la mayoría de los alumnos siente que puede expresar sus opiniones libremente delante de sus compañeros, que en realidad representa la confianza mutua que se tienen entre sí.

Para averiguar la hipótesis se han analizado dos ítems del cuestionario (27 y 28). De los resultados puede verse que los alumnos tienen experiencias muy positivas acerca de las relaciones que se establecen trabajando en grupo. En la siguiente tabla se presentan los resultados al ítem 27, que trata el problema de poder expresar la opinión delante de los demás:

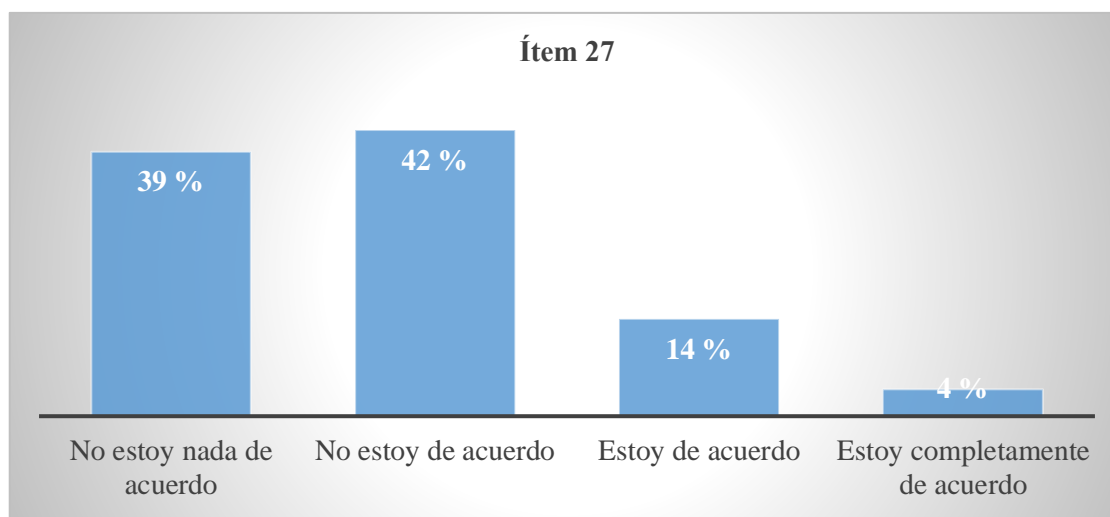


Gráfico 19 – Resultados del ítem 27: *No me gusta expresar mi opinión sobre la actividad o la tarea a los miembros de mi grupo o pareja*

En el gráfico 19 puede observarse que un 81 % no está de acuerdo con el este ítem, o sea, que creen que no tienen problemas con expresar su opinión a los demás.

Asimismo, una gran mayoría de los alumnos está de acuerdo con el ítem 28, que trata el respeto entre los miembros del grupo:

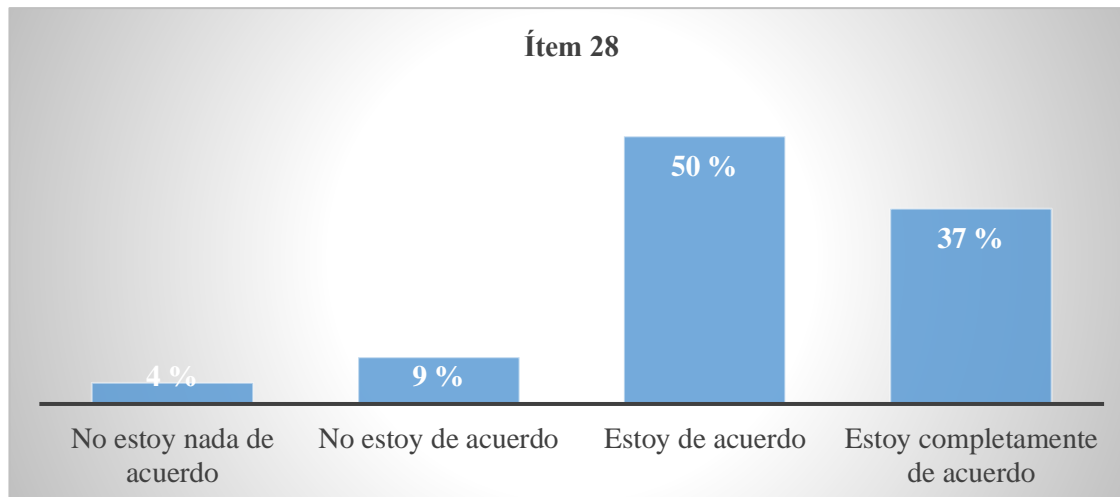


Gráfico 20 – Resultados del ítem 28: *Los miembros de mi grupo o pareja respetan mi opinión*

En el gráfico anterior puede verse que un 87 % de los alumnos cree que sus compañeros respetan su opinión, que es una noción muy positiva para la práctica docente.

A estas informaciones hay que añadir otra dimensión, que está estrechamente relacionada con las relaciones entre los miembros del grupo. Se trata de la disposición de los alumnos a ayudar a

sus compañeros en el trabajo en grupos o parejas. Los ítems 35 y 36 averiguan si este fenómeno existe en clases de español:

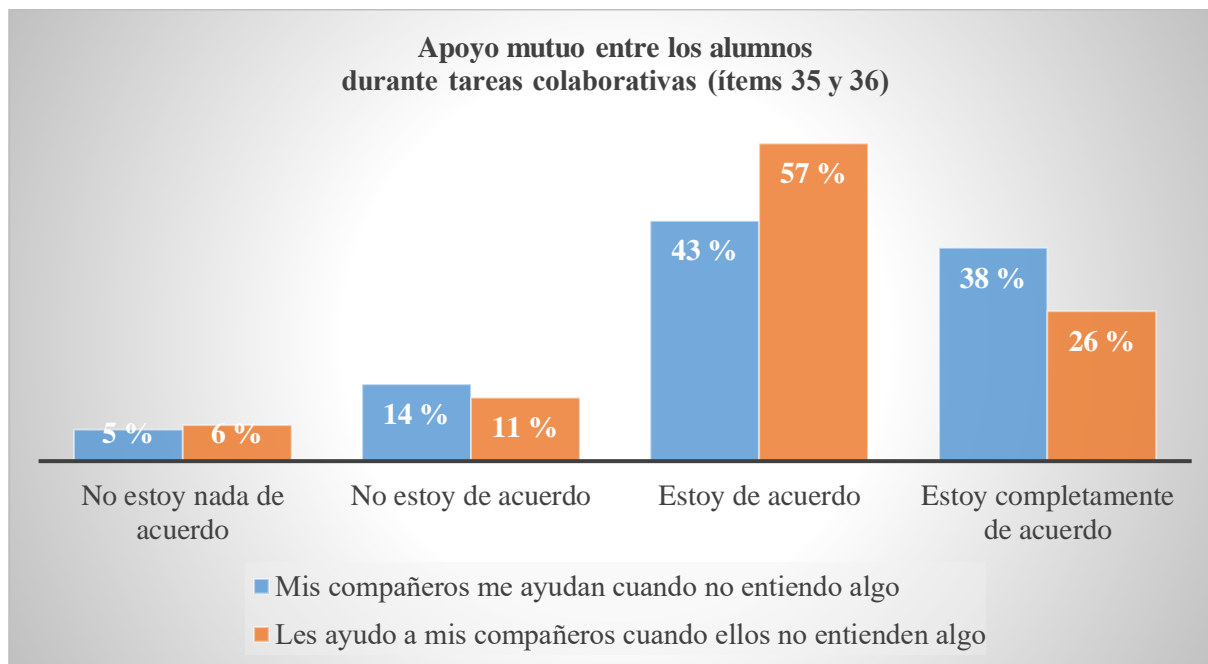


Gráfico 21 – Resultados comparados de los ítems 35 (*Mis compañeros me ayudan cuando no entiendo algo*) y 36 (*Les ayudo a mis compañeros cuando ellos no entienden algo*)

Los resultados muestran que la gran mayoría de los alumnos se ayudan entre sí cuando tienen problemas al resolver una actividad colaborativa. Un 81 % de los alumnos declara que sus compañeros le ayudan cuando no entienden algo y un 83 % afirma que ellos mismos ayudan a los demás.

Como se ha mencionado en la hipótesis 2, se ha analizado cómo los alumnos perciben este apoyo mutuo en relación con su utilidad y los resultados han mostrado que la gran mayoría de los estudiantes aprende mejor la materia trabajada en clase si tienen que explicarla a sus compañeros.

Para concluir, puede decirse que la hipótesis se ha comprobado, ya que los alumnos han expresado que se sienten seguros al expresar sus opiniones a sus compañeros, y que además, se ayudan mutuamente cuando tienen problemas.

5. 5. Discusión

Desde la información que se ha obtenido de la investigación, puede concluirse que los tres objetivos formados anteriormente se han cumplido. Es decir, se ha investigado la naturaleza de los grupos en los que trabajan los alumnos al realizar actividades colaborativas en clases de español y puede decirse que en realidad este tipo de dinámica no es un trabajo cooperativo

verdadero, que más adelante va a explicarse en más detalle. Además, se han comprobado las actitudes y opiniones de los alumnos acerca del trabajo en grupos y parejas, que en la gran mayoría son muy positivas. A continuación, se han investigado otros factores afectivos y se ha mostrado que los alumnos tienen alta autoestima y no sienten miedo al hablar español delante de sus compañeros que, por consecuente, puede relacionarse con opiniones positivas en relación con el trabajo en grupos y parejas en general. Finalmente, se ha comprobado que las relaciones entre los alumnos al trabajar en grupos son muy buenas, lo que es uno de los presupuestos esenciales para crear un ambiente de cooperación. Asimismo, se ha mostrado que en realidad los alumnos no tienen miedo de expresar sus opiniones los unos a los otros.

Como se ha mencionado anteriormente, con la primera hipótesis no se pretende investigar las actitudes de los alumnos hacia el trabajo cooperativo, sino que se intenta averiguar, a través de la perspectiva de los mismos alumnos, si las tareas en grupos o parejas realizadas en clases de español se organizan de manera cooperativa.

En los capítulos anteriores se ha hecho énfasis en el rol del profesor quien tiene que controlar la organización de los grupos cooperativos para establecer grupos heterogéneos, con miembros de capacidades variadas y con motivación diferente, justamente para favorecer la creación de los elementos clave del trabajo cooperativo de Jensen (2003). Los resultados de la presente investigación muestran que en la mayoría de los casos los alumnos solos deciden con quién van a trabajar en grupos. Es posible que las profesoras de los dos institutos quieran establecer un clima favorable en la clase, dejando a los alumnos que se organicen por su propia cuenta, de esta manera evitando conflictos que puedan surgir por las relaciones desfavorables entre los alumnos. Esta idea puede confirmarse con los resultados mencionados en la hipótesis 6, donde los alumnos confirman que no se les obliga a trabajar con compañeros con los que no se llevan bien. Además, hay que repetir que la división entre las actitudes es bastante equilibrada, así que probablemente las profesoras de ambos institutos organizan los grupos dependiendo de la situación concreta.

Sin embargo, es cierto que en el Instituto de Estudios Clásicos un mayor número de alumnos ha afirmado que su profesora decide cómo van a organizarse los grupos que en el Instituto de Lucijan Vranjanin. Este dato significaría que la profesora del Instituto de Estudios Clásicos pone mayor énfasis en las diferencias que cada miembro aporta al grupo o que simplemente observa a los alumnos y busca la mejor combinación de alumnos para que todos aprovechen la situación colaborativa.

Asimismo, hay que señalar que los alumnos no trabajan cooperativamente en cuanto a la división del trabajo. La mayoría de los alumnos lo afirma, y más aún en el Instituto de Estudios Clásicos. Es decir, parece que algunos miembros del grupo trabajan más que otros. Ese dato probablemente puede relacionarse con la idea que los alumnos se organizan en grupos por sus propias preferencias, en base de relaciones ya establecidas fuera de clase, en las que todos saben que algunos de ellos siempre van a esforzarse y otros no. Además, como ya se ha destacado, el profesor es la persona que tiene que enseñar a los alumnos cómo trabajar de manera cooperativa, y es posible que en estos institutos el programa escolar y la situación didáctica real no permitan a las profesoras dedicar mucho tiempo a este problema. Sin embargo, es interesante que en el Instituto de Lucijan Vranjanin los alumnos tengan mejor sentido de dividir el trabajo igualmente. Esta situación puede ser consecuencia de las mismas relaciones entre los alumnos, de la práctica de la profesora, que tal vez tenga actividades mejor estructuradas para el trabajo cooperativo, o simplemente del uso de un manual de lengua mejor adaptado para este tipo de trabajo.

De los resultados también puede decirse que casi la mitad de los alumnos afirma que ellos mismos asumen el mando durante una tarea hecha en grupos o parejas, que es en realidad bastante lógico si se toma en consideración que los alumnos no dividen el trabajo igualmente entre sí.

Por la realidad escolar, o sea, el poco tiempo que se le dedica a la segunda lengua en los institutos, no se dispone de mucho tiempo y libertad para implementar todas las características de un trabajo cooperativo. Por esta razón, las profesoras no ponen mucha importancia en la heterogeneidad de los grupos y probablemente según la ocasión intervienen en la organización del trabajo entre los alumnos. Es decir, el trabajo en grupos practicado en estas escuelas no tiene el presupuesto de la interdependencia positiva, ya que en muchas ocasiones un alumno puede realizar toda la actividad solo, sin la cooperación de los demás. Sin embargo, de los resultados puede verse que los alumnos mismos sienten una obligación para cumplir con su trabajo dentro del grupo, así que puede concluirse que el elemento de la responsabilidad individual sí existe en clases de español en ambos institutos. En cuanto a los demás tres elementos, la existencia de la interacción directa y las habilidades cooperativas se comprueban indirectamente a través de las siguientes hipótesis que investigan las relaciones entre los alumnos, pero el procesamiento grupal no puede confirmarse ya que ninguno de los ítems del cuestionario ha sido dirigido a la investigación de este elemento. Para resumir y comprobar la primera hipótesis y el primer objetivo, parece que la práctica didáctica de las profesoras de ambas escuelas es utilizar el trabajo en grupos en sus clases de español, pero no un trabajo cooperativo propiamente dicho, ya que no cumple con todos los presupuestos de este tipo de trabajo.

En cuanto a los gustos y opiniones de los alumnos hacia el trabajo en grupo, hay que centrarse en los resultados mostrados en el análisis de las hipótesis 2-5. En el aprendizaje de lenguas, es muy importante tener la actitud positiva hacia la lengua y su aprendizaje, lo que le permite al alumno una mayor permeabilidad y una apertura mental que le consiente procesar los datos de forma completa (Benito Álvarez, 2014). Por consiguiente, es importante conocer las opiniones y actitudes de los alumnos para poder organizar mejor las clases y adaptarlas a cada grupo de alumnos.

Justamente esta tesina tiene como tema principal la investigación de las actitudes de los alumnos hacia el trabajo cooperativo. Como se ha establecido anteriormente, no se puede hablar de trabajo cooperativo como tal, ya que según los resultados del cuestionario se ha observado la falta de algunos de los elementos clave de un trabajo cooperativo. Por esta razón, aquí va a hablarse de las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en grupo o parejas, como un tipo de trabajo más general que el trabajo cooperativo.

Los resultados presentados como parte de la hipótesis 2 muestran que los alumnos de los dos institutos investigados creen que el trabajo en grupos puede ser beneficioso para su conocimiento de español. En general, los alumnos ven el trabajo en grupos como algo positivo que les ayuda memorizar mejor la materia y que les da la oportunidad de practicar la expresión oral en español. Además, es muy importante que no consideran las actividades hechas en grupos como una pérdida de tiempo; es decir, lo ven como algo útil. Es más, como se ha mencionado, la mayoría de los alumnos prefiere trabajar en grupos que individualmente, lo que probablemente confirma la utilidad de este tipo de trabajo. Además, si los alumnos prefieren trabajar en grupos, eso significa que les gusta tener que resolver problemas mutuamente, lo que, en continuación, desarrolla sus competencias sociales y no solamente lingüísticas. Justamente trabajando juntos, los alumnos aprenden a ayudar a los demás y a recibir su ayuda si la necesitan, lo que los alumnos en esta investigación han evaluado como algo muy útil.

Con respecto a la utilidad y las preferencias de los alumnos del trabajo en grupos, hay que mencionar separadamente los resultados presentados en relación con la hipótesis 3. Esta hipótesis se refiere al trabajo en grupos y su aplicación a varios tipos de actividades en clases de lengua. Como se ha supuesto en la hipótesis 3, los alumnos prefieren utilizar el trabajo en grupos en actividades de expresión oral y escrita. Puede que la situación sea así por el sentido de aprovechar estos tipos de actividades de desarrollar las competencias mencionadas a través de una interacción más o menos parecida a una interacción real. Es posible que los alumnos prefieran

este tipo de actividades cuando las realizan en grupos porque son más dinámicas y de verdad requieren interacción, a diferencia de las actividades de comprensión oral y escrita y las de gramática. Sin embargo, hay que notar que los alumnos, aunque prefieren las actividades de expresión oral, no utilizan la lengua española como lengua instrumento en otros tipos de actividades, que puede verse analizando los resultados del ítem 24 de la hipótesis 5. Es decir, la mayoría de los alumnos utiliza su lengua materna durante las actividades grupales, que hay que subrayar como una práctica improductiva para el progreso en el uso de la lengua. Esta información puede servir para mejorar la práctica docente en los institutos en Croacia. Justamente por la actitud positiva de los alumnos hacia las actividades de expresión oral y escrita en trabajo grupal hay que aprovechar las situaciones de interacción y diseñar las actividades grupales de tal manera que los alumnos deban interactuar en español.

En cuanto a las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en grupo en general, puede concluirse que son muy positivas. En la segunda hipótesis se ha visto que a la gran mayoría de los alumnos les gusta trabajar en grupos, o sea, que el trabajo les parece más fácil y la materia más divertida si lo realizan en grupos. Además, los alumnos afirman que este tipo de trabajo establece un clima positivo en la clase de español. Justamente estas actitudes positivas pueden influir positivamente en la motivación para estudiar español, pero también en la adquisición misma de la lengua, ya que un ambiente positivo posibilita a los alumnos que trabajen juntos sin miedo a equivocarse, lo que a continuación influye en una autoestima alta que favorece el aprendizaje activo (Turrión Borrallo, 2013).

Está claro que con este hecho pueden relacionarse los resultados vistos en la hipótesis 5. Es decir, los alumnos han declarado que no tienen miedo a hablar en español delante de sus compañeros y que tampoco se sienten menos listos o competentes que sus compañeros de grupo o pareja. Estos resultados no solo muestran una autoestima alta, sino que también son un reflejo de las relaciones positivas y la tolerancia entre los alumnos, que son unos de los efectos más deseados de un trabajo cooperativo. Además, puede verse que los alumnos en general consideran de manera positiva las situaciones negativas que encuentran durante actividades colaborativas. Es decir, la mayoría de los alumnos ve algunos problemas como, por ejemplo, mostrar desconocimiento delante de los demás, como una experiencia que les motiva y como una oportunidad de crecer y desarrollarse. Todo esto se debe a las buenas relaciones entre los alumnos y tiene como consecuencia la cohesión grupal y aún más fortalece la responsabilidad individual y el sentimiento de pertenecer al grupo. Por consecuencia, es importante tener en cuenta que muchos elementos influyen en el trabajo cooperativo, o en grupos en general, desde la misma

materia, las actividades y los materiales trabajados y la actitud del profesor y el alumno hacia la utilidad de este tipo de trabajo, hasta los factores afectivos y sociales creados en la clase.

Para concluir con el tema de los factores afectivos que influyen en el trabajo en grupo, es muy importante destacar que los alumnos siempre tienen un sentido de seguridad si forman parte de un grupo. Dentro del grupo, los alumnos sienten que tienen la posibilidad de cometer errores sin consecuencias, o sea, que primero piensan y actúan dentro del grupo y después presentan delante de la clase y del profesor los resultados de su trabajo en grupo. Esa circunstancia le hace sentir al alumno que no es él el único responsable y posiblemente equivocado y, a la vez, le reduce la ansiedad y aumenta la motivación y la participación (Marcos Sagredo, 2006). Justamente los alumnos de los dos institutos investigados para esta tesina han comprobado esta teoría, o sea, que han mostrado que están de acuerdo con la idea de sentirse más seguros presentando los resultados del trabajo grupal delante de los demás que si presentan sus propios resultados individuales.

Las actitudes positivas de los alumnos hacia la materia trabajada o hacia las técnicas y materiales usados en clase pueden favorecer su aprendizaje, como lo muestran varias investigaciones (Gargallo López, *et al.*, 2007). Aunque aquí no se ha investigado la correlación entre el éxito en el aprendizaje y las actitudes hacia el trabajo en grupos, puede subrayarse la importancia que tienen las actitudes de los alumnos en general. Desde los resultados vistos en esta tesina, puede resumirse que los alumnos de los dos institutos investigados tienen actitudes muy positivas acerca del trabajo en grupos o parejas, que seguramente mejora su participación, motivación y aprendizaje de la lengua española en general. Por consecuencia, una investigación de esta correlación en el futuro podría ser una interesante ampliación del presente tema.

Finalmente, hay que destacar que para establecer un clima positivo y lleno de confianza mutua, es importante desarrollar relaciones positivas y respeto entre los alumnos en un grupo. Por esta razón, este tema se ha incluido en la investigación y se han analizado varios ítems relacionados con las hipótesis 6-8.

Como se ha mencionado, los alumnos en los dos institutos investigados no dividen igualmente el trabajo cuando juntos realizan una actividad en grupo o pareja. Sin embargo, no ven esta situación como una oportunidad para crear conflictos. Parece que los alumnos sienten una cierta tolerancia mutua, ya que no les molesta que sus amigos trabajen menos que ellos en una tarea grupal, como lo muestran los resultados en la hipótesis 6. Es cierto que pocos alumnos han expresado que son ellos mismos quienes asumen el mando durante una actividad grupal, pero de los que lo han confirmado la mayoría también ha comprobado que piensa que sus compañeros se

aprovechan de la situación no trabajando, pero al mismo tiempo obteniendo una buena nota. Aunque algunos alumnos parecen tener problemas en este ámbito, la mayoría de los alumnos o no quiere admitir la verdad o sinceramente no le molesta la desigualdad de la cantidad de trabajo hecha por varios miembros del grupo. Los resultados positivos presentados en las hipótesis 7 y 8 indican que el segundo caso es más probable y que los alumnos de los dos institutos son muy tolerantes hacia sus compañeros.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, los alumnos de ambos institutos prefieren trabajar con sus amigos y en la mayoría de los casos pueden trabajar con quien quieran. Parece que todos consideran las relaciones con sus compañeros como muy importantes y probablemente les hace sentir seguros cuando trabajan en grupos con amigos. Estos resultados son muy parecidos a los expuestos en la investigación mencionada de Kouros y Abrami (2006), donde los alumnos dan mucha importancia a las relaciones personales entre sí. Aunque tal vez no siempre sea bueno que los alumnos solos elijan a sus compañeros de grupos, hay que suponer que probablemente por esto los alumnos tienen mucha tolerancia y confianza mutua que, a la vez, crea un clima positivo y motivador en el aula.

Finalmente, los alumnos mismos mantienen que tienen respeto mutuo cuando hay que expresar la opinión en el grupo. Como puede observarse en los resultados de la hipótesis 8, los alumnos han dicho que se sienten seguros al expresar su opinión en una actividad grupal y que, además, se ayudan mutuamente cuando no entienden algo. Estas son las características de un ambiente positivo y productivo, que apoyan el desarrollo de grupos cooperativos ya que son la base de la interacción directa entre los alumnos.

Puede verse de todo lo mencionado anteriormente que la práctica escolar en clases de español como lengua extranjera incluye trabajo en grupos. Sin embargo, por las limitaciones que surgen por el programa preestablecido y el tiempo que está a disposición, no se puede contar como trabajo cooperativo propiamente dicho. De los resultados analizados puede verse que los alumnos de estos dos institutos tienen actitudes muy positivas hacia el trabajo en grupo, que les gusta trabajar de esta manera porque es más relajante, divertido y útil que el trabajo individual. Asimismo, los alumnos ponen mucha importancia en sus relaciones interpersonales y les parece importante un ambiente positivo que genera tolerancia, benevolencia y apoyo mutuo. A continuación, todo lo anterior forma una base para eliminar el miedo y aumentar la motivación intrínseca dentro del aula en clases de español, lo que, por su parte, favorece el aprendizaje de la lengua.

6. Conclusión

El aprendizaje cooperativo es una de las técnicas más utilizadas en la didáctica de lenguas contemporáneas. Según la teoría, pero también la práctica docente, la manera de trabajar cooperativamente en clases de lengua extranjera apoya la retención del material trabajado, desarrolla las competencias lingüísticas y sociales. En equipos cooperativos, los alumnos aprenden a ser conscientes de sus obligaciones como parte del equipo y de su propio aprendizaje, practican organizar el trabajo y dividirlo entre los miembros, desarrollan su paciencia y tolerancia y establecen relaciones interpersonales que les pueden ayudar resolver problemas de manera cooperativa también fuera del aula, en el mundo real y cotidiano. Asimismo, en circunstancias ideales, los alumnos colaborando no solamente resuelven actividades de comprensión y expresión oral y escrita en la lengua meta, sino que también interactúan directamente entre sí en la lengua extranjera como lengua de instrumento para poder lograr el objetivo.

Muchas de las situaciones mencionadas surgen naturalmente en las situaciones de cooperación en clase. Sin embargo, el profesor tiene que enseñar a los alumnos algunas estrategias y comportamientos adecuados para poder desarrollar equipos cooperativos verdaderos. Como se ha mencionado, el profesor no solamente da instrucciones para hacer la actividad, sino que también organiza los grupos mismos según los criterios definidos (heterogeneidad), observa el progreso del grupo y la tarea, ayuda a resolver problemas y conflictos y pide y da retroalimentación. Además, intenta crear un ambiente positivo y dinámico y fomentar relaciones positivas entre los alumnos para influir en los factores afectivos como el miedo, la autoestima y la motivación. Estos son los presupuestos para un trabajo en grupos cooperativos en circunstancias ideales. En la práctica, aunque a veces algunos de los elementos clave falten, el trabajo en grupos todavía puede realizarse muy productivamente, aunque no sea cooperativo propiamente dicho.

La presente tesina justamente presenta los resultados de una investigación que analiza las actitudes de los alumnos mismos hacia el trabajo en grupos en clases de español como lengua extranjera. Como las actitudes de los alumnos influyen mucho en la manera de trabajar, estudiar y comportarse en clase, se ha visto como muy importante investigar este factor para obtener información que pueda ayudar a la práctica docente en el futuro. Se ha comprobado que generalmente los grupos que se organizan en clases de español no son cooperativos propiamente dicho ya que sus miembros no se determinan por un criterio preestablecido, sino por las preferencias de los alumnos, ni tampoco el trabajo está dividido igualmente entre los alumnos.

Sin embargo, hay que destacar que los alumnos en general prefieren trabajar en grupos que individualmente. Este tipo de trabajo les parece más divertido, fácil y útil para su conocimiento y práctica de español. Estas actitudes positivas seguramente se deben en parte a las buenas relaciones interpersonales que los tienen los alumnos. Por su parte, estas son una base para evitar el miedo, la vergüenza y la ansiedad en clase y para incrementar el uso del español y aumentar la motivación intrínseca y la autoestima.

En conclusión, se ha comprobado que a los alumnos de español como lengua extranjera en los institutos les gusta trabajar en grupos en clases de lengua, y que además lo ven como algo útil y bueno para su aprendizaje.

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribución de alumnos por instituto

Gráfico 2 – Distribución de los alumnos por sexo en el instituto de Lucijan Vranjanin

Gráfico 3 – Distribución de los alumnos por sexo en el Instituto de Estudios Clásicos

Gráfico 4 – Distribución de los alumnos por programa escolar

Gráfico 5 – Distribución de los alumnos por evaluación del ítem 10, según el instituto

Gráfico 6 – Distribución de los alumnos por evaluación del ítem 14, según el instituto

Gráfico 7 – Resultados del ítem 18: *En el trabajo en grupos o parejas yo hago muy poco o nada porque sé que mis compañeros van a hacerlo en mi lugar*

Gráfico 8 – representación acumulativa de los resultados de los ítems 2, 8, 9, 42. Variable: 3,03; desviación estándar: 0,59.

Gráfico 9 – Resultados del ítem 26: *Creo que realizo mi trabajo mejor cuando lo hago individualmente que en grupo o pareja*

Gráfico 10 – Resultados del ítem 37: *Aprendo la materia mejor cuando tengo que explicarla a mis compañeros*

Gráfico 11 – Resultados del ítem 44: *Me gusta trabajar en grupo o pareja*

Gráfico 12 – Resultados del ítem 45: *Prefiero trabajar individualmente que en grupo o pareja*

Gráfico 13 - representación acumulativa de los resultados de los ítems 1, 17, 44, 45. Variable: 3,12; desviación estándar: 0,66.

Gráfico 14 – Resultados del ítem 43: *El trabajo en grupo o parejas crea un clima positivo en la clase*

Gráfico 15 – Resultados del ítem 24: *Trabajando en grupo o pareja, la mayoría del tiempo hablamos en español*

Gráfico 16 – Resultados del ítem 30: *Me parece que soy menos listo/a y menos competente que los demás miembros de mi grupo o pareja*

Gráfico 17 – Resultados del ítem 40: *Me parece más fácil leer las soluciones de una actividad delante del profesor cuando son el resultado del trabajo en grupo o pareja que del trabajo individual*

Gráfico 18 – Resultados del ítem 41: *La muestra de cierto desconocimiento delante de mis compañeros del grupo o pareja me motiva para esforzarme y estudiar más en el futuro*

Gráfico 19 – Resultados del ítem 27: *No me gusta expresar mi opinión sobre la actividad o la tarea a los miembros de mi grupo o pareja*

Gráfico 20 – Resultados del ítem 28: *Los miembros de mi grupo o pareja respetan mi opinión*

Gráfico 21 – Resultados comparados de los ítems 35 (*Mis compañeros me ayudan cuando no entiendo algo*) y 36 (*Ayudo a mis compañeros cuando ellos no entienden algo*)

Lista de tablas

Tabla 1 – Distribución de los alumnos por sexo

Tabla 2 – Resultados del ítem 10: *El/la profesor/a suele determinar los miembros del grupo o pareja.*

Tabla 3 – Resultados del ítem 14: *En una actividad realizada en grupo o pareja, el trabajo está dividido igualmente entre los miembros.*

Tabla 4 – Resultados del ítem 15: *En el grupo o pareja existe una persona que asume el mando.*

Tabla 5: Promedio de las respuestas a los ítems 3, 4, 5, 6, 7 (N = el número de las respuestas, M = media aritmética, DE = desviación estándar)

Tabla 6 – Resultados del ítem 31: *Me da vergüenza hablar en español delante de mis compañeros del grupo o pareja.*

Tabla 7 – Resultados del ítem 16: *Normalmente yo soy la persona que asume el mando y distribuye las obligaciones en grupo o pareja.*

Tabla 8 – Resultados del ítem 21: *Los miembros de mi grupo o pareja muchas veces reciben una buena nota o una aprobación del/la profesor/a aunque no hayan trabajado mucho en la actividad colaborativa.*

Tabla 9 – Resultados de los ítems 16 y 21 comparados.

Tabla 10 - Resultados del ítem 11: *Muchas veces tengo que trabajar en grupo o pareja con personas que no me gustan.*

Tabla 11 – Resultados del ítem 12: *Cuando trabajo en grupo o pareja no me da igual con quién estoy trabajando.*

Bibliografía

Amo Peláez, I. (2007), *Las dinámicas para grupos en la clase de ele (español como lengua extranjera)*. Santa Fé: Instituto Cervantes.

Arnold, J. B. (2006), "El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo". En Pastor Villalba, C. (coord.) *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006*. Munich. Centro Cervantes, 256-283.

Baleghizadeh, S. y Farhesh, S. (2014), "The Impact of Pair Work on EFL Learners' Motivation", *MEXTESOL Journal*, Vol. 38: 1-11.

Barreda Gómez, M. S. (2012), *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. Trabajo Fin de Máster*. Santander: Universidad de Cantabria.

Benito Álvarez, P. (2014), *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Trabajo Fin de Grado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Bognar, L. (2006), "Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi", *Život i škola* (15-16): 7-16.

Breen, M. P. (1996), "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)", *Signos. Teoría y práctica de la educación* (19): 42-49 [enlínea]. [fecha de consulta 13 de junio 2017]. Disponible en

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_47/a_680/680.html

Cassany, D. (2004), "Aprendizaje cooperativo para ELE", *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich. Centro Cervantes, 11-30.

Cassany, D. (2009), "La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica." *TINKUY*: 7-29.

Cerdà Vallès, C. y. (2014), "El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria", *Encuentro* (23): 16-29.

Čudina-Obradović, M. y Težak, D. (1995), *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen.

Deutsch, M. (1949), "A Theory of Co-operation and Competition", *Human Relations* (2): 129-152.

Dörnyei, Z. y Malderez, A. (1997), "Group Dynamics and Foreign Language Teaching", *System*, 25(1): 65-81.

Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003), *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández de Haro, E. (2013), "El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo" *Curso de tutoría y orientación en la educación superior* 1-15. [enlínea]. [fecha de consulta 11 de abril 2017]. Disponible en http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/!

Gargallo López, B. (2007), "Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación*: 1-11.

Gelabert, M. J. (2014), "Material ELEteca: El aprendizaje cooperativo (AC) en el aula de ELE". En G. Castro, & V. Seda (2014): *Nuevo Prisma. Libro del profesor*. Madrid: Editorial Edinumen. [enlínea]. [fecha de consulta 18 de marzo 2017]. Disponible en <https://www.edinumen-eleteca.es/mod/resource/view.php?id=4313>.

Gutiérrez del Moral, M. J. (2009), "El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas", *Univest*: 1-9.

Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999), "Making Cooperative Learning Work", *Theory and Practice*, 38 (2): 67-73.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014), "Cooperative Learning in 21st Century", *Anales de psicología*: 841-851.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. *An Overview Of Cooperative Learning*. [enlínea]. [fecha de consulta 23 de mayo 2017]. Disponible en Cooperative Learning Institute: <http://www.cooperation.org/what-is-cooperative-learning/>.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (2013), "Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory", *Journal on Excellence in University Teaching*: 1-26.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E. y Roy, P. (1984), *Circles of Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Jovan, H. (1987), *Timska nastava*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Kadum-Bošnjak, S. (2012), "Suradničko učenje", *Metodički ogledi*, 1 (19): 181-199.
- Kagan, S. (1998), "Teams of Four Are Magic!", *Kagan Online Magazine*. [enlínea]. [fecha de consulta 27 de mayo 2017]. Disponible en https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/295/Teams-of-Four-Are-Magic!
- Kagan, S. (2000), "Group Grades Are Pointless", *Kagan Online Magazine*. [enlínea]. [fecha de consulta 27 de mayo 2017]. Disponible en https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/269/Group-Grades-Are-Pointless
- Kagan, S. (2013), "Kagan Cooperative Structures Promote Language Acquisition", *Kagan Online Magazine*. [enlínea]. [fecha de consulta 03 de mayo 2017]. Disponible en https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/414/Kagan-Cooperative-Structures-Promote-Language-Acquisition
- Kagan, S. (2014/2015), "10 Reasons to Use Heterogeneous Teams", *Kagan Online Magazine*. [enlínea]. [fecha de consulta 12 de abril 2017]. Disponible en https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/396/10-Reasons-to-Use-Heterogeneous-Teams
- Klippert, H. (2001), *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera* (4. ed.). Zagreb: Educa.
- Koenig, R. (2010), *Learning for Keeps*. Alexandria: ASCD.
- Kouros, C. y Abrami, P. C. (2006), "How do students really feel about working in small groups? The role of student attitudes and behaviours in cooperative classroom settings", Presentado en American Educational Research Association, San Francisco: 1-56.
- Levi, D. (2011), *Group Dynamics for Teams*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Livingstone, K. A. (2012), *El enfoque cooperativo y su idoneidad para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Munich: Lincom Europa.
- Marcos García, M. J. (2009), "El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras". *VI jornadas internacionales de innovación universitaria*. Madrid: Universidad europea de Madrid. [enlínea]. [fecha de consulta 11 de mayo 2017]. Disponible en <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2779/OTR10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marcos Sagredo, A. M. (2006) *Memoria de master. El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. Atenas: Universidad Antonio de Nebrija.

Martínez Agudo, J. D. (2003), "Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa", *Didáctica (Lengua y Literatura)*(15): 139-160.

McCafferty, S. G., Jacobs, G. M. y DaSilva Iddings, A. C. (2006), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Meredith, K. S., Steele, J. L. y Temple, C. (1998), *Cooperative Learning and Writing for Critical Thinking – RWCT*. Cedar Falls - Newark: University of Northern Iowa - International Reading Association. .

Nunan, D. (1991), *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. New Jersey: Prentice Hall.

Romić, S. (2002), "Kooperativno učenje u početnim razredima osnovne škole". *Zbornik Učiteljskog fakulteta*. Zagreb: Učiteljski fakultet, 256-272.

Sharan, S. (1980), "Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations", *Review of Educational Research*, 50(2): 241-271.

Slavin, E. (1995), *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. E. (1983), "When Does Cooperative Learning Increase Achievement?", *Psychological Bulletin*, 94(3): 429-445.

Smith, K. A. (1996), "Cooperative learning: Making "groupwork" work." En C. Bonwell y T. Sutherlund (Coords.): *Active learning: Lessons from practice and emerging issues*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Trujillo Sáez, F. (2002), "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua", *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* (46): 147-162.

Turrión Borralló, P. (2013), *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.

Apéndice - cuestionario

Upitnik o stavovima učenika španjolskog kao stranog jezika u gimnaziji o suradničkom učenju

Osobni podaci

Spol M / Ž	Dob: _____	Škola: _____
Razred: _____ Usmjerenje: opće / jezično / klasično / matematičko		
Dinamika učenja španjolskog jezika (broj sati tjedno): 1x45 min / 2x45 min / 3x45 min / 1x90 min / nešto drugo: _____		
Prosječna ocjena iz španjolskog jezika: _____		

Molimo te da odgovaraš iskreno. Tvoji odgovori trebaju odražavati tvoje stvarno mišljenje o radu u grupi ili u paru na satu španjolskog jezika, a ne ono što misliš da se od tebe očekuje da odgovoriš. U ovom upitniku nema točnih i netočnih odgovora, nego je važno tvoje stvarno mišljenje. Upitnik je anonimn.

**Molimo te da pažljivo pročitaš sljedeće tvrdnje i označiš u kojoj se mjeri svaka tvrdnja
odnosi na tebe zaokruživanjem odgovarajućeg broja od 1 do 4:**

- 1 – nimalo se **ne** slažem s tvrdnjom
- 2 – uglavnom se **ne** slažem s tvrdnjom
- 3 – uglavnom se slažem s tvrdnjom
- 4 – potpuno se slažem s tvrdnjom

A - Utjecaj rada u grupi ili u paru na napredak u poznavanju i korištenju španjolskog jezika

1.	Gradivo mi se čini zabavnijim kad ga obrađujem u grupi ili paru nego kad ga obrađujem sam/a.	1	2	3	4
2.	Bolje zapamtim gradivo kad radim u grupi ili u paru.	1	2	3	4
3.	Rad u paru ili grupi najviše mi odgovara za zadatke u kojima treba čitati neki tekst.	1	2	3	4
4.	Rad u paru ili grupi najviše mi odgovara za zadatke u kojima treba riješiti neki gramatički zadatak.	1	2	3	4
5.	Rad u paru ili grupi najviše mi odgovara za zadatke u kojima treba slušati snimku i riješiti pitanja vezana uz nju.	1	2	3	4
6.	Rad u paru ili grupi najviše mi odgovara za zadatke u kojima treba smisliti neki pisani odgovor, tekst ili dijalog.	1	2	3	4
7.	Rad u paru ili grupi najviše mi odgovara za zadatke u kojima treba razgovarati na španjolskom.	1	2	3	4
8.	Smatram da je rad u grupi ili u paru vrlo koristan za napredak mog poznavanja i korištenja španjolskog jezika.	1	2	3	4
9.	U radu u grupi ili u paru osjećam da vježbam usmeno izražavanje u španjolskom jeziku.	1	2	3	4

B - Način sastavljanja grupe ili para i način organizacije rada

10.	Obično profesor/ica određuje tko će s kime raditi u paru ili u grupi.	1	2	3	4
11.	Često sam primoran raditi s učenicima koje ne volim.	1	2	3	4
12.	Kad radim u grupi ili u paru nije mi svejedno s kim radim.	1	2	3	4
13.	Profesor/ica sudjeluje u rješavanju problema među članovima grupe ili para koji nastaju tijekom rješavanja zadatka.	1	2	3	4
14.	U grupnom radu posao je jednako podijeljen među članovima.	1	2	3	4
15.	U grupi ili u paru postoji jedna osoba koja donosi odluke.	1	2	3	4
16.	Ja sam obično osoba koja donosi odluke i dijeli poslove u grupi ili paru.	1	2	3	4
17.	Posao mi je lakši kad ga radim u grupi ili u paru.	1	2	3	4
18.	U grupnom radu često ne radim ništa ili vrlo malo jer znam da će moji kolege napraviti posao umjesto mene.	1	2	3	4
19.	U grupnom radu ja odradim najveći dio posla.	1	2	3	4
20.	U grupnom radu ili u radu u paru svoje pogreške pripišem partneru ili članovima svoje grupe.	1	2	3	4
21.	Članovi moje grupe ili moj partner često dobiju dobru ocjenu ili pohvalu od profesora/ice iako nisu puno radili u grupnom zadatku.	1	2	3	4
22.	Kad radim u grupi ili u paru često osjećam pritisak da moram raditi brzinom koja mi ne odgovara.	1	2	3	4
23.	Izvršavanje zadatka puno dulje traje kad radim s drugima nego kad radim sam/a.	1	2	3	4
24.	U grupnom radu ili u radu u paru većinu vremena razgovaramo na španjolskom.	1	2	3	4
25.	U grupnom radu ili u radu u paru potrošimo više vremena na razgovor o drugim temama nego o zadatku.	1	2	3	4
26.	Mislim da bolje odradim posao kad ga radim sam/a nego kad ga radim u grupi ili u paru.	1	2	3	4

C - Odnosi među članovima grupe ili para i stav prema grupnom radu

27.	Ne volim članovima grupe izražavati svoje mišljenje o zadatku ili o gradivu.	1	2	3	4
28.	Članovi moje grupe ili moj partner poštuju moje mišljenje.	1	2	3	4
29.	Kroz grupni rad ili rad u paru bolje upoznajem svoje kolege.	1	2	3	4
30.	Imam osjećaj da sam manje pametan/na i manje uspješan/na od članova moje grupe ili mog partnera.	1	2	3	4
31.	Neugodno mi je razgovarati na španjolskom pred svojim partnerom ili članovima svoje grupe.	1	2	3	4
32.	Članovi moje grupe i ja često se natječemo tko će bolje ili brže odraditi svoj posao.	1	2	3	4
33.	Moja grupa ili par često se natječe s drugima u razredu tko će bolje ili brže odraditi svoj posao.	1	2	3	4
34.	Važno mi je da moja grupa završi posao na vrijeme.	1	2	3	4
35.	U grupi ili paru, kolege mi pomažu shvatiti nešto što sam/a nisam shvatio/la.	1	2	3	4
36.	U grupi ili u paru često pomažem drugima da shvate nešto što oni nisu shvatili.	1	2	3	4
37.	Bolje naučim gradivo kad ga moram objasniti svom partneru ili članovima svoje grupe.	1	2	3	4
38.	Postajem frustriran/a kad moj partner ili članovi moje grupe ne razumiju gradivo.	1	2	3	4
39.	Postajem frustriran/a kad moj partner ili članovi moje grupe ne žele raditi svoj posao.	1	2	3	4
40.	Lakše mi je pročitati rješenja zadatka pred profesorom i pred cijelim razredom kad su ona rezultat grupnog rada ili rada u paru nego kad su rezultat mog vlastitog rada.	1	2	3	4
41.	Kad pred partnerom ili grupom pokažem neznanje, to me dodatno motivira da se u budućnosti više potrudim i više učim.	1	2	3	4
42.	Imam osjećaj da radom u grupi samo trošimo vrijeme na satu.	1	2	3	4
43.	Grupni rad ili rad u paru stvara ugodnu atmosferu u razredu.	1	2	3	4
44.	Volim raditi u grupi ili u paru.	1	2	3	4
45.	Više volim raditi sam/a nego u grupi ili u paru.	1	2	3	4